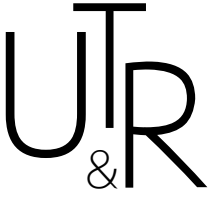


Susanne Schumacher

Ricontestualizzazione dei modelli di valutazione orientati alle competenze

Indagine sullo sviluppo scolastico
nelle scuole altoatesine



University, Teaching & Research

Collana diretta da *Antonella Nuzzaci*

Comitato scientifico della collana

Ilaria Bellatti (Universitat de Barcelona)
Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma)
Ottavio Besomi (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich)
Arnaldo Bruni (Università degli Studi di Firenze)
Elsa M. Bruni (Università degli Studi di Chieti-Pescara)
Stefano Carrai (Università degli Studi di Siena)
Luca Cignetti (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana)
Marcel Crahay (Université de Genève)
Robert Miguel Ferrer (Universitat de Barcelona)
Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari)
Teresa Godall (Universitat de Barcelona)
José Luis Gaviria (Universidad Complutense de Madrid)
Stephen Gorard (University of Birmingham)
Lan Li (Bowling Green State University, Ohio, USA)
Pierpaolo Limone (Università degli Studi di Foggia)
Elżbieta Mach (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie)
Alessandro Martini (Université de Fribourg)
Berta Martini (Università degli Studi di Urbino)
Montserrat Fons (Universitat de Barcelona)
Maria de las Nieves Muñoz Muñoz (Universitat de Barcelona)
Manson Michel (Professeur émérite de l'Université Paris 13)
Anna Murdaca (Università degli Studi di Messina)
Juli Palou (Universitat de Barcelona)
Chiara Panciroli (Università degli Studi di Bologna)
Emilio Pasquini (Università degli Studi di Bologna)
Slavica Pavlović (University of Mostar)
Joaquin Pratz (Universitat de Barcelona)
Anna Salerni (Sapienza Università di Roma)
Daniel Slapek (University of Wrocław)
Patrizia Sposetti (Sapienza Università di Roma)
David Stephens (University of Brighton)
Alfredo Stussi (Scuola Normale Superiore di Pisa)
Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell'Aquila)

Susanne Schumacher

Ricontestualizzazione
dei modelli di valutazione
orientati alle competenze

Indagine sullo sviluppo scolastico nelle scuole altoatesine

Prefazione di
Dario Ianes





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN digitale 979-12-5568-037-6
Codice collana ISSN 2705-0068



2023 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Prefazione di <i>Dario Ianes</i>	9
Introduzione	11
1 Decisioni politico-amministrative e strumenti per il controllo del sistema educativo	15
1.1 Studi sugli apprendimenti e rilevazioni dei livelli di apprendimento	16
1.2 Autonomia scolastica e autonomia delle scuole	18
1.3 Direttive quadro e curricoli di ciclo	23
2 Quadro di riferimento scientifico-educativo	25
2.1 Modelli di controllo nel sistema scolastico	25
2.2 Sviluppo scolastico	28
2.2.1 Trasferimento di competenze direttive attraverso l'azione della dirigenza scolastica	31
2.2.2 Trasferimento di competenze direttive attraverso la professionalità dei docenti	33
2.2.3 Trasferimento di competenze direttive attraverso lo sviluppo didattico	36
2.3 Opzioni di azione didattica per l'avvio di processi di apprendimento	37
2.4 Apprendimento e prestazioni	44
2.4.1 Processi di apprendimento	45
2.4.2 Modelli di valutazione orientati alle competenze	47
2.4.3 Azione dei docenti nei processi di apprendimento orientato alle competenze	54
2.4.4 Prospettive degli alunni su apprendimento e prestazioni	56
2.5 Effetti collaterali dell'ambivalenza delle concezioni guida dell'azione	59
3 Dimensioni e fasi dell'apprendimento organizzativo	61
3.1 Apprendimento organizzativo come gestione delle conoscenze	62
3.2 L'apprendimento organizzativo come rete coordinata di relazioni	66
3.2.1 Dinamiche attoriali in seno alla rete	67
3.3 La ricerca scientifica complementare come parametro di riflessione sull'apprendimento organizzativo	70
3.3.1 Disegno della ricerca	72
3.3.2 Documentazione e trattamento dei dati	72

3.4 Ricostruzione delle fasi dell'apprendimento organizzativo nelle scuole aderenti alla rete	74
3.4.1 Occasioni di cambiamento e fase di iniziazione per lo sviluppo scolastico	75
3.4.2 Implementazione di nuove strutture e valori vissuti	78
3.4.3 Compiti di sviluppo	85
4 Presentazione dei risultati sulla ricontestualizzazione della L.P. n. 12/2000, art. 6 (6)	87
4.1 Ricontestualizzazione modelli di valutazione orientati alle competenze	89
4.2 Contesti d'intervento presso la Elstar	89
4.2.1 Forme d'intervento nel campo dello sviluppo scolastico presso Elstar	93
4.2.2 Forme d'intervento nel quadro dello sviluppo didattico presso Elstar	95
4.2.3 Forme d'intervento dei docenti nel quadro dell'apprendimento responsabilizzato (LiE)	98
4.2.4 Forme d'intervento dei discenti nel quadro dell'apprendimento responsabilizzato (LiE)	101
4.3 Contesto d'intervento presso Melix	102
4.3.1 Forme d'intervento nel quadro dello sviluppo scolastico e didattico presso Melix	104
4.3.2 Forme d'intervento dei docenti nel quadro dell'apprendimento modulare	106
4.3.3 Forme d'intervento dei discenti nel quadro dell'apprendimento modulare	107
4.4 Contesti d'intervento presso Pink Lady	108
4.4.1 Forme d'intervento di sviluppo scolastico e didattico presso SP Pink Lady	110
4.4.2 Forme d'intervento dei docenti nell'utilizzo delle griglie delle competenze	112
4.4.3 Forme d'intervento dei discenti nell'utilizzo delle griglie delle competenze	113
4.5 Contesti d'intervento presso il plesso scolastico di Granny Smith	115
4.5.1 Forme d'intervento nel quadro dello sviluppo scolastico e didattico presso la SP Granny Smith	118
4.5.2 Forme d'intervento dei docenti nell'ambito degli ambienti di apprendimento ispirati all'attivismo pedagogico	120
4.5.3 Forme d'intervento dei discenti nell'ambito degli ambienti di apprendimento ispirati all'attivismo pedagogico	121
4.6 Contesti d'intervento a Pinova	122
4.6.1 Forme d'intervento nel campo dello sviluppo scolastico presso il plesso scolastico di Pinova	123
4.6.2 Forme d'intervento dei docenti nei gruppi differenziati per livello di apprendimento	124

4.6.3	Forme d'intervento dei discenti nei gruppi differenziati per livello di apprendimento	126
4.7	Contesti d'intervento presso la scuola primaria Cosmic Crisp	127
4.7.1	Forme d'intervento nel campo dello sviluppo scolastico e didattico presso la SP di Cosmic Crisp	128
4.7.2	Forme d'intervento di docenti e discenti nell'ambito degli ambienti di apprendimento preparati	131
4.8	Contesti d'intervento presso Topaz	132
4.8.1	Forme d'intervento nell'ambito dello sviluppo scolastico e didattico	134
4.8.2	Forme d'intervento dei discenti nell'ambito dell'apprendimento interdisciplinare	136
4.8.3	Forme d'intervento dei docenti nell'ambito dell'apprendimento interdisciplinare	137
4.9	Risultati non intenzionali	139
4.9.1	Effetti di composizione armonica	139
4.9.2	Effetti collaterali dissonanti	141
5	Interpretazione e discussione dei risultati	151
5.1	Le scuole tra cambio di paradigma e trasformazione dei valori	151
5.2	Rapporto tra ricerca complementare e prassi educativa	155
	 Postfazione di Ulrike Stadler-Altmann	 157
	 Bibliografia	 161
	 Indice delle tabelle	 177
	 Indice delle figure	 179

Prefazione

di Dario Ianes

Un testo in cui si vede la scuola si evolve: la valutazione degli apprendimenti e tanto altro

In questo testo si affrontano alcuni dei temi più rilevanti della scuola di oggi. Temi complessi che fanno molto discutere gli insegnanti, i dirigenti e le famiglie, nonché gli alunni stessi. Temi che, in alcuni casi, sono anche divisivi, ad esempio nel caso della valutazione numerica/ i voti. Un primo grande tema è quello dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, che possono diventare a tutti gli effetti centri di sviluppo culturale territoriale con un'identità e un'anima proprie e non appiattirsi nel ruolo di terminali periferici di un potere centrale (anche se nel nostro caso, dell'Alto-Adige, il centro è rappresentato dalla Provincia Autonoma di Bolzano e non dal Ministero dell'Istruzione di Roma). La storia delle autonomie scolastiche non è breve, come si apprende dal testo, ma non ha ancora espresso del tutto le sue grandi potenzialità. Una scuola autonoma può sperimentare e realizzare grandi innovazioni a livello didattico, organizzativo e di ricerca, ma spesso lo fa poco. Questo fatto ha motivazioni sicuramente complesse, in parte riconducibili alle forze di mantenimento dello status quo del corpo docente, in parte alle resistenze burocratiche ed in parte alle scarse competenze di leadership innovativa dei dirigenti, che richiede, nel caso della scuola che è pur sempre una pubblica amministrazione, una buona dose di creatività e coraggio. Queste considerazioni ci portano dritti al secondo grande tema del libro, e cioè i processi di auto analisi e automiglioramento (sviluppo scolastico) che la singola scuola mette in atto ciclicamente. Questi processi di sviluppo rappresentano la parte più dinamica dell'apprendimento organizzativo, quando tutti i vari attori (alunni compresi, ovviamente) cercano

di comprendere come funziona, nel bene e nel male, la loro organizzazione e come sia possibile migliorarne alcune dimensioni: l'efficacia nel produrre apprendimenti, l'equità e l'inclusione, l'uso più razionale e flessibile di alcune risorse, ecc. Una scuola viva è una scuola che cambia continuamente, che non è mai ferma e che giorno dopo giorno attua un circuito virtuoso di autoanalisi, automiglioramento, tentativi di realizzazione, verifiche continue del percorso, nuove autoanalisi, e così via, in un ciclo continuo... *a never ending process*. Molte scuole, ad esempio, rispetto all' inclusione usano l'Index per l'inclusione di Booth e Ainscow, descritto nel libro, per muoversi sempre di più verso l'obiettivo di una didattica che sappia rispondere adeguatamente alle differenti situazioni individuali, da quelle gravemente deficitarie a quelle di eccellenti potenzialità, nei migliori contesti di partecipazione/appartenenza sociale nelle normali comunità interpersonali dei compagni e di tutti gli insegnanti. Il terzo tema, su cui il libro raccoglie dati molto interessanti, è quello della valutazione degli apprendimenti e delle competenze degli alunni. Tema dibattuto da sempre, con la tensione tra valutazione formativa (per l'apprendimento) rispetto a quella sommativa, espressa generalmente con voti numerici. Nel testo sono raccolte esperienze di sistemi alternativi di valutazione formativa e sommativa, in cui si cerca di superare le difficoltà dei voti classicamente intesi, verso forme diverse di autovalutazione, valutazione in itinere condivisa, lettere di feedback personalizzato, portfolio delle competenze raggiunte, e così via. Da notare che le varie forme di valutazione di processo e di prodotto sperimentate in queste prassi didattiche innovative sono contestualizzate in approcci di lavoro che sostengono e sviluppano sempre di più vari livelli di autonomia e di responsabilità da parte degli alunni nello scegliere gli obiettivi, i materiali, i tempi e gli spazi di lavoro, nonché i vari format (cooperativi, individuali, ecc.), in una didattica sempre più aperta e collaborativa con il docente, che non assume più il ruolo di giudice, ma diventa realmente il coach dell'alunno.

Introduzione

Nelle moderne società con un ordine sociale basato sull'economia di mercato, l'accesso al sistema educativo e alle qualifiche acquisibili e spendibili sul mercato del lavoro riveste un ruolo di notevole importanza, alla luce del fatto che la ripartizione dei diritti di cui si godrà in seno alla società o delle posizioni lavorative che si andranno a ricoprire avviene, sulla base dei risultati e delle prestazioni individuali conseguite nel corso del periodo scolastico (si veda Becker & Hadjar, 2009, p. 36) e non più attraverso la trasmissione di uno status acquisito per nascita. Quel che, in un primo momento, suona come un'equa distribuzione delle opportunità, diventa velocemente relativo se si prendono in considerazione i fattori suscettibili di condizionare le prestazioni scolastiche identificati da Helmke e colleghi (2011). Il principio della prestazione scolastica trova la sua determinazione in molteplici fattori, tra cui le condizioni socioculturali generali e il clima scolastico. Esso viene metodicamente promosso dagli insegnanti nel quadro dell'attività didattica e si struttura a livello processuale nelle interazioni con gli alunni. La responsabilità del "prodotto prestazionale" rimane, ancora una volta, solo e soltanto a carico del singolo alunno (Gast et al., 1985).

Nonostante le legittime obiezioni sollevate rispetto ai requisiti antifunzionali e alle incongruenze del principio di prestazione nel sistema educativo (cfr. Becker & Hadjar, 2009; Schumacher, 2010; Heinrich & Kohlstock, 2016) prosegue, a livello di ricerca tra gli scienziati e nella pratica tra i pedagogisti, la ricerca della migliore possibile forma di valutazione e giudizio

delle prestazioni. In tale contesto emerge un quadro eterogeneo relativamente a tale requisito. In Svezia¹, l'attribuzione di voti numerici è consueta a partire dalla sesta classe; in Finlandia, alle prestazioni degli alunni viene invece attribuito un voto solo a partire dalla quinta classe, mentre a partire dalla nona classe, ai voti si accompagna anche un giudizio di valore. Almeno una volta all'anno, ogni studente riceve una pagella; in Germania, a oggi, ciò può avvenire capillarmente solo nelle scuole primarie, fino alla terza classe. Nelle scuole primarie italiane, la valutazione degli apprendimenti degli alunni avviene attraverso un giudizio descrittivo in base alla Legge 41/2020.

A oggi non sono ancora disponibili studi empirici sui processi di implementazione di modelli di valutazione alternativi presso singoli istituti scolastici dell'Alto Adige. Mancano inoltre conoscenze scientificamente validate su come la riforma avviata a livello legislativo incida sulla riorganizzazione di strutture e forme d'intervento interne alle scuole. La presente ricerca persegue l'obiettivo di comprendere i motivi che guidano le azioni degli attori scolastici e i nessi causali che li collegano tra loro, così come evidenziare i fattori che ostacolano la collaborazione collegiale e quella con partner esterni.

A tale riguardo, nel secondo capitolo vengono innanzitutto passati in rassegna le decisioni politico-amministrative e gli strumenti destinati al controllo del sistema educativo. Nell'introduzione si delineano le norme contrattuali, costituzionali e di legge nelle quali trova fondamento il particolare status del sistema educativo altoatesino.

Nel terzo capitolo, il quadro scientifico-educativo di riferimento viene delineato da modelli per il controllo del sistema scolastico e per il trasferimento delle conoscenze. Adottando, in particolare, un approccio improntato alla "educational governance" si mette in evidenza come i sistemi educativi non debbano essere interpretati singolarmente come risultati di un processo di influenza lineare messo in atto da attori dirigenziali formalmente autorizzati ovvero da governanti, bensì attraverso complesse interazioni tra attori e costellazioni di soggetti nel sistema multilivello (Altrichter & Maag Merki, 2010).

Gli elementi centrali e i principi dell'apprendimento organizzativo costituiscono, nel quarto capitolo, il fondamento argomentativo sulla quale si fonda il valore aggiunto della ricerca scientifica complementare. Si illustra,

1 <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/betyg-i-grundskolan>

inoltre, il design della ricerca finalizzata all'indagine delle interazioni tra gli attori nei processi di sviluppo scolastico.

La presentazione dei risultati dell'indagine avviene nel quinto capitolo sotto forma di una ricontestualizzazione delle forme d'intervento in specifici ambiti operativi scolastici; al contempo, vengono descritti i fenomeni intenzionali e non intenzionali, risultanti dai rapporti di coordinamento tra i diversi attori scolastici.

Il sesto capitolo presenta un'interpretazione dei risultati con lo sguardo rivolto alle tre aree dello sviluppo scolastico, così come una riflessione sul rapporto tra ricerca scientifica complementare e prassi educativa.

I.

Decisioni politico-amministrative e strumenti per il controllo del sistema educativo

La qualità del sistema educativo rappresenta un fattore concorrenziale nel quadro della comparazione internazionale delle prestazioni (Klieme & Stanat, 2002, p. 25). Al fine di generare conoscenze rilevanti al controllo del funzionamento dei sistemi educativi e dei processi di sviluppo delle competenze specifici dei diversi paesi, vengono raccolti dati panel in determinate unità di indagine e in momenti predefiniti. “Così come, al variare dei requisiti formativi, varia anche l’importanza dei diversi obiettivi formativi, anche la qualità non rappresenta una grandezza statica, ma la sua definizione deve essere oggetto di un costante riesame e adattata alle mutate condizioni” (BLK, 2001, p. 1). I metodi di misura per il livello individuale non possono fornire risposte a interrogativi riguardanti quello aggregato (Klieme et al., 2010, p. 878), il che conduce, a sua volta, a errate conclusioni e può comportare delle lacune nella gestione. Le forme di insegnamento e apprendimento diffuse in una data cultura si traducono in specifici punti di forza e di debolezza nazionali. Un metodo per identificare i profili di una data cultura dell’insegnamento è stato stilato nel quadro dell’indagine TIMS e applicato anche nell’indagine PISA (Baumert & Klieme, 2001). Con l’ausilio di tale modello, si rileva se il fatto che gli alunni di un paese risolvono determinati esercizi (relativi, per esempio, alla conoscenza di procedure matematiche, alla riproduzione di conoscenze fattuali, alla modellizzazione di complesse situazioni problematiche di natura intrinsecamente matematica) in maniera sproporzionatamente frequente o sporadica rispetto al loro livello prestazionale generale, sia o meno dovuto a determinati profili che si richiede loro di soddisfare.

1.1 Studi sugli apprendimenti e rilevazioni dei livelli di apprendimento

Studi internazionali sugli apprendimenti, come, per esempio, l'indagine PISA, forniscono indicatori fortemente semplificati che, rispetto ai soli valori medi di altre nazioni, risultano scarsamente significativi. I risultati espressi in percentili forniscono informazioni sull'entità delle differenze negli apprendimenti all'interno di un paese (Klieme & Stanat, 2002, p. 6) e risultano, pertanto, più interessanti ai fini di una ricerca scientifico-educativa dedicata alle cause dell'eterogeneità degli apprendimenti e delle considerazioni in merito al riordino didattico dei percorsi di apprendimento che su di essa si basano (Klieme & Stanat, 2002, p. 33 e seguente).

In Italia, l'ente responsabile¹ a livello nazionale per la predisposizione e la somministrazione dei test, così come per la rilevazione e l'analisi dei dati a livello delle singole classi e la restituzione dei risultati alle singole scuole è l'*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione* (INVALSI) (INVALSI, 2021; Ricci, 2011). In Alto Adige, l'istituto INVALSI si occupa dell'esecuzione delle rilevazioni dei livelli di apprendimento previste a livello statale per inglese e matematica, predisponendo la traduzione dei formati di prova dall'italiano al tedesco.

Per la rilevazione dei livelli di apprendimento nelle aree linguistiche tedesche e italiane in Alto Adige sono necessarie soluzioni particolari e procedure speciali. La predisposizione delle prove, la rilevazione dei dati e la restituzione dei risultati dei test vengono effettuate in collaborazione con l'*Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (IQB) di Berlino, l'Università di Jena e altri partner con sede in Germania.

La stesura dei necessari report ricade nella sfera di competenza del Servizio provinciale di valutazione, il quale, inoltre, porta la responsabilità di provvedere alla definizione delle caratteristiche e dei criteri vincolanti che le scuole devono soddisfare al fine di garantire e incrementare la qualità dell'intero sistema scolastico (si veda Tab. 1). Inoltre, l'unità operativa provvede, ogni 6 anni, all'esecuzione di una valutazione esterna. Entro i 3 anni successivi alla valutazione esterna, ogni scuola riceve riscontri in merito ai risultati, così come in merito al potenziale di sviluppo della qualità dell'in-

1 Nelle seguenti 17 regioni su 20: Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Molise, Piemonte, Puglia, Sardegna, Toscana, Umbria e Veneto.

segnamento e delle competenze direttive richieste per altre decisioni dirigenziali. La valutazione interna deve tenere conto di tutte le dimensioni e tutte le aree del quadro di riferimento per la qualità (si veda Tab. 1) e realizzare un'adeguata base di dati con l'ausilio di idonei strumenti (IQES online). La valutazione interna prevede, inoltre, rilevazioni dei livelli di apprendimento trasversali alle classi e alle scuole. Determinate aree della propria attività didattica vengono sottoposte a un'attenta e continuativa valutazione da parte delle stesse scuole. A livello provinciale, è il Consiglio provinciale a esaminare, giudicare e valutare esaurientemente le singole scuole con cadenza quinquennale. La dettagliata relazione prodotta in esito alla valutazione viene trasmessa sia alle scuole che all'autorità scolastica. Al fine di ridurre eventuali resistenze nei confronti delle procedure di valutazione, Vertecchi (2003) suggerisce un aggiornamento dei dirigenti scolastici rispetto alle procedure di rilevazione, elaborazione e interpretazione statistica dei dati. Per migliorare ulteriormente gli effetti dei meccanismi di garanzia e sviluppo della qualità basati sui dati, Stame (2020) propone un dialogo tra dirigenti scolastici e valutatori.

Dimensioni	Ambiti	Sotto-ambiti
Qualità degli input	Contesto	Contesto sociale, famiglie e alunni
	Risorse	Dotazioni professionali, dotazioni strutturali e finanziarie
Qualità dei processi	Contesto apprenditivo ed esperienziale	Competenze pratiche e disciplinari, competenze e ambiti interdisciplinari, promozione e inclusione individuale, counseling e prassi valutativa, forme di apprendimento, metodi didattici, tecnologie dell'informazione e della comunicazione, plurilinguismo e interculturalità, clima di apprendimento
	Cultura e clima scolastico	Collaborazione in seno alla scuola, collaborazione con la famiglia, collaborazione con l'ambito extrascolastico, rapporti con il pubblico
	Direzione scolastica	Attitudine alla leadership, interpretazione del ruolo formativo, gestione del personale, amministrazione
	Professionalizzazione e sviluppo scolastico	Sviluppo scolastico e didattico, gestione e valutazione della qualità, sviluppo e formazione del personale
Qualità dei risultati	Competenze disciplinari, interdisciplinari ed educative	Risultati disciplinari, interdisciplinari ed educativi, monitoraggio del successo formativo

Tabella 1: Quadro di riferimento vincolante per la qualità per le scuole dell'Alto Adige

Nel contesto del lavoro concettuale inerente allo sviluppo scolastico, un ruolo di centrale importanza è rivestito dagli ispettori scolastici. Questi ultimi conducono studi e progetti di ricerca, elaborano proposte per piani di studio e programmi di esame, coordinano le sperimentazioni scolastiche, coadiuvano le scuole nell'elaborazione dei programmi scolastici e nell'autovalutazione e offrono la propria consulenza a direttori scolastici. Inoltre, gli ispettori valutano, su mandato dell'Intendenza scolastica, la qualità dell'operato dei dirigenti scolastici che, tra le altre cose, risulta finalizzato all'attuazione del piano triennale. Gli ispettori non hanno poteri direttivi e i loro compiti non sono comparabili con le funzioni di sovrintendenza scolastica svolte dai loro omologhi in Germania o dagli ispettori distrettuali e regionali in Austria (L.P. n. 12/2000, art. 13).

1.2 Autonomia scolastica e autonomia delle scuole

Se, nell'uso linguistico comune e nella letteratura scientifica, "autonomia scolastica" è il termine di uso corrente, in Alto Adige si opera, invece, una distinzione: con il termine *autonomia scolastica* si fa riferimento, infatti, agli speciali poteri della Provincia Autonoma di Bolzano nel campo dell'istruzione (articoli 8 e 9 dello Statuto di Autonomia del 1972). Con l'espressione *autonomia delle scuole* si indica, al contrario, l'autonomia organizzativa e didattica di cui le scuole altoatesine godono entro i confini tracciati da determinate direttive (Legge provinciale 29 giugno 2000, n. 12) (Sitzmann, 2019, p. 8).

In Alto Adige, lo sviluppo storico dell'istruzione rispecchia le dinamiche dell'autonomia della Provincia di Bolzano attuata a partire dal 1945. Una pietra miliare in tale contesto è rappresentata dall'Accordo di Parigi del 5 settembre 1946, con il quale vennero sanciti a livello internazionale i principi fondanti dell'autonomia della Provincia di Bolzano² (Verra, 2008, p. 225). Fino agli anni '90 del secolo scorso, il sistema scolastico in Italia ebbe un'organizzazione di tipo centralizzato. Le direttive emanate dal *Ministero della Pubblica Istruzione* (MIUR) a Roma venivano diramate con modalità meramente burocratiche attraverso organismi intermedi come, a livello re-

2 L'articolo 1 dell'Accordo garantiva ai cittadini di lingua tedesca l'istruzione nella propria lingua madre. L'articolo 2 devolveva, invece, alla popolazione di questo territorio l'esercizio di competenze legislative ed esecutive autonome.

gionale, la *Sovrintendenza agli Studi*³ e, a livello provinciale, il *Provveditorato agli Studi*⁴. Con il cambio di governo avvenuto nel 1996, il neo-nominato ministro dell'istruzione diede avvio a una riforma del sistema scolastico finalizzata, da un lato, a "sburocratizzare" alcuni settori dell'amministrazione e, dall'altro, a garantire standard educativi omogenei. Il sistema scolastico integrato include, oggi, scuole dell'infanzia, corsi di formazione professionale, istituti di istruzione non universitari, università e istituzioni deputate alla formazione degli adulti e collabora con imprese a livello locale. A questo nuovo orientamento si accompagnò l'esigenza di attribuire alle istituzioni maggiore autonomia a livello organizzativo e didattico, autonomia di azione che trovò formulazione e attuazione nel 1997 nell'articolo 21 della *Legge Bassanini* n. 59.

Nel quadro della democratizzazione delle politiche scolastiche e delle misure di deregolamentazione e decentramento che la accompagnarono, nel 1993 il parlamento italiano approvò una legge quadro con la quale si attribuiva alle scuole autonomia nelle aree della didattica, dell'organizzazione dell'insegnamento, dell'amministrazione e delle finanze. Tuttavia, a causa del prematuro cambio di governo, i relativi decreti attuativi non furono più emanati. Nel 1997, con la legge statale n. 59, ebbe luogo una fondamentale riforma dello stato e della pubblica amministrazione. L'inquadramento della riforma della scuola in una più ampia riforma della pubblica amministrazione rende chiaramente l'idea di come ciò che interessava il legislatore non fosse tanto una riforma di orientamento pedagogico quanto, piuttosto, che il nuovo assetto dei servizi permettesse di conseguire l'efficienza e l'efficacia necessarie a sfruttare meglio le risorse disponibili, a introdurre nuove tecnologie in grado di snellire e agevolare i processi e a realizzare un allineamento, ovvero adeguamento della scuola alle condizioni prevalenti a livello locale.

La Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige che, insieme alla Provincia Autonoma di Trento, è confluita nella Regione Autonoma Trentino-Alto Adige/Südtirol, gode oggi di uno status del tutto particolare in seno all'ordinamento giuridico della Repubblica Italiana: essa, assieme ad altre

3 Competente per l'edificazione e la manutenzione degli edifici.

4 Competente per l'istituzione di scuole primarie, la vigilanza dell'istruzione pubblica e privata all'interno della scuola primaria, così come dell'osservanza dell'obbligo scolastico e, nell'ambito dell'istruzione secondaria, anche competenze riguardanti il personale, tra cui quelle di provvedere all'esame delle candidature, riconoscere aumenti retributivi, operare trasferimenti, nominare i dirigenti scolastici

4 (per un totale di 5) regioni italiane, si differenzia da tutte le altre per il fatto di godere di uno statuto speciale approvato con legge costituzionale e di una ampia autonomia a livello legislativo e amministrativo.

Autonomia delle scuole

I rapidi cambiamenti che investono la società e la varietà di realtà locali esigono da parte della scuola una sempre maggiore capacità di adattamento e flessibilità. Visto che le molteplici pressanti questioni che le singole scuole si trovano ad affrontare non possono trovare una soddisfacente risposta nei tradizionali meccanismi di controllo che prendono forma di provvedimenti ordinativi di emanazione centrale, con la Legge 15 marzo 1997, n. 59, alle singole scuole fu riconosciuta una maggiore autonomia a livello didattico, organizzativo, finanziario e amministrativo. Ai direttori collocati in area dirigenziale è stato riconosciuto lo status di personalità giuridica e ciò consente loro, pertanto, di gestire in autonomia – in quanto soggetti di diritto pubblico – gli ambiti della didattica, dell'organizzazione, dell'amministrazione, della ricerca, delle sperimentazioni scolastiche e delle finanze, secondo le circostanze locali.

La Legge provinciale sull'autonomia delle scuole si propone, tra le sue finalità, quella di “assicurare il successo formativo di tutti gli alunni e, più in generale, di incrementare l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento” (art. 2, comma 3). La Legge di ratifica 13 luglio 2015, n. 107, “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”, in breve: *La Buona Scuola*, persegue l'obiettivo primario di ampliare, a sua volta, l'autonomia delle scuole (Mariuzzo, 2015; D'Agnesse, 2016; Ribolzi, L., 2018). Del relativo pacchetto di misure fanno parte 8 decreti legge (dal n. 59 al 66) che illustrano nel dettaglio le misure previste ai fini della salvaguardia e della modernizzazione del sistema scolastico ed educativo.

La Legge provinciale n. 12/2000 rappresenta una vera e propria pietra miliare nella storia della legislazione scolastica dell'Alto Adige. Con questa legge, fu riconosciuto alle scuole lo status di persona giuridica di diritto pubblico e garantita autonomia negli ambiti della didattica, dell'organizzazione, della ricerca, dello sviluppo scolastico, delle sperimentazioni scolastiche, dell'amministrazione e delle finanze. Presupposto per il riconoscimento della personalità giuridica e dell'autonomia è che la scuola raggiunga determinate dimensioni – dimensioni che, sentiti il provveditorato agli studi provinciale e le comunità comprensoriali, devono essere oggetto di nuova approvazione o conferma con cadenza quinquennale,

tenendo conto delle condizioni territoriali e socioeconomiche, dei programmi di insegnamento specifici, delle strutture scolastiche esistenti e in particolare della consistenza demografica di ciascun gruppo linguistico con le sue peculiari caratteristiche ed esigenze socio-culturali. Nella definizione del piano di ripartizione è possibile procedere alla costituzione di istituti comprensivi che includono scuole materne, elementari e secondarie di primo e di secondo grado, a seconda delle necessità riscontrate (L.P. 12/2000 art. 3(3)).

In tale ambito, le disposizioni della Legge provinciale collimano in sostanza con quelle della legge statale e con le norme di attuazione statali. L'autonomia didattica persegue l'obiettivo di garantire a tutti gli alunni pari diritto all'istruzione e all'educazione. Il successo formativo viene garantito attraverso il riconoscimento delle diversità e il conseguente potenziamento delle abilità del singolo. L'autonomia didattica prevede, inoltre, la selezione di metodologie di insegnamento, media e forme di organizzazione dell'insegnamento e la definizione degli orari di lezione. La libertà di pianificazione trova, inoltre, espressione nell'offerta di materie facoltative, ma anche nello svolgimento di altre iniziative come la costituzione di consorzi scolastici, collaborazioni con imprese della regione, escursioni, concorsi internazionali e accordi di scambio con scuole all'estero (L.P. n. 12/2000, art. 6). Il collegio dei docenti definisce, inoltre, modalità e criteri di valutazione degli alunni (L.P. n. 12/2000, art. 6 (6), MIUR, 2020). A partire dall'anno scolastico 2020/2021 la valutazione, per tutte le materie previste dalle indicazioni provinciali, avviene in forma descrittiva anziché sotto forma di voti numerici.

Con il **decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22**, nella versione vigente (convertito nella legge statale 6 giugno 2020, n. 41) e la delibera della Giunta Provinciale 25 agosto 2020, n. 621 (modifica della delibera 31 ottobre 2017, n. 1168), fu stabilito, per le scuole della Provincia Autonoma di Bolzano, che, a partire dall'anno scolastico 2020/21, la valutazione in tutte le materie previste dalle indicazioni provinciali avvenisse sotto forma di giudizio descrittivo.

La valutazione in forma descrittiva si articola in un testo scritto per il quale si prevedono le tre seguenti possibilità:

I. Capitolo

<p>Descrizione del livello globale di sviluppo degli apprendimenti e delle competenze personali e sociali (comportamento) o descrizione dell'apprendimento disciplinare e interdisciplinare (processi di apprendimento e profitto nelle discipline) separata per</p> <ul style="list-style-type: none"> • ciascuna delle 12 materie fondamentali • l'ambito interdisciplinare Educazione Civica⁵ • la quota obbligatoria della scuola¹ • le materie facoltative¹ 	<p>Descrizione del livello globale di sviluppo degli apprendimenti e delle competenze personali e sociali (comportamento) o descrizione dell'apprendimento disciplinare e interdisciplinare (processi di apprendimento e profitto nelle discipline) separata per</p> <ul style="list-style-type: none"> • ambiti che includano più materie fondamentali come, ad esempio, l'ambito linguistico, ambito artistico-musicale • l'ambito interdisciplinare Educazione Civica¹ • la quota obbligatoria della scuola¹ • le materie facoltative¹ 	<p>Relazione/lettera sugli apprendimenti che offra una descrizione esaustiva del livello globale di sviluppo degli apprendimenti, delle competenze personali e sociali (comportamento) così come del livello di apprendimento disciplinare e interdisciplinare (processi di apprendimento e profitto nelle discipline) per tutte e le 12 materie fondamentali, l'ambito interdisciplinare Educazione Civica e la quota obbligatoria</p>
---	--	---

Tabella 2: Circolare n. 48/2020 della Direzione istruzione e formazione tedesca

Per poter organizzare e programmare al meglio l'autonomia didattica, spetta al dirigente scolastico il compito di ripartire in maniera flessibile il monte ore annuale all'interno della settimana di 5 giorni. Spetta, invece, ai docenti il compito di scegliere di conseguenza metodi didattici e forme sociali da adottare all'interno delle diverse classi. L'autonomia finanziaria serve, in primo luogo, a garantire quella didattica e organizzativa. Il bilancio finanziario delle scuole si compone di assegnazioni ordinarie e straordinarie da parte della Provincia, assegnazioni da parte dei comuni, tasse scolastiche ovvero contributi scolastici versati dagli alunni, contributi da parte di enti, istituzioni, imprese e privati, proventi derivanti da convenzioni, proventi derivanti da alienazioni di beni patrimoniali. In linea di massima, sussiste la possibilità di integrare nel bilancio della scuola anche donazioni e contributi da parte di terzi ed erogazioni liberali (L.P. n. 12/2000, art. 12). Ai sensi della Legge provinciale, l'ampio margine di libertà organizzativa di cui godono obbliga le scuole a rendicontare i risultati conseguiti attraverso valutazioni interne ed esterne (n. 12/2000, art. 4).

5 Può confluire tra le materie fondamentali con delibera del collegio dei docenti; nell'anno scolastico 2020/21 è venuta meno la valutazione della quota obbligatoria.

Per quanto riguarda l'organizzazione di un'impresa efficiente ed efficace, la situazione non ha subito cambiamenti di rilievo per i direttori che, tuttavia, hanno visto la propria posizione di leadership e il proprio ruolo rafforzarsi considerevolmente in ragione della rappresentanza legale loro attribuita. Il potere decisionale in materia di personale continua, tuttavia, a rimanere nelle mani della Giunta Provinciale, aspetto quest'ultimo apertamente criticato come punto debole (Tutzer, 2019, p. 21).

1.3 Direttive quadro e curricoli di ciclo

Il cambio di paradigma avviato a livello di politiche dell'istruzione e della formazione (da un modello di controllo centralizzato orientato agli input a un metodo didattico orientato alle competenze) si traduce, a livello scolastico, in una transizione da piani di studio basati su contenuti specifici alla descrizione curricolare di conoscenze, abilità, competenze, mentalità e valori da acquisire. In Alto Adige, le modalità di definizione dei curricoli del primo ciclo di istruzione presso le scuole di lingua italiana sono state fissate in conformità all'art. 15 della Legge provinciale 16 luglio 2008 n. 5 (L.P. n. 5/2008). Con le linee guida viene offerto ai docenti un efficiente strumento di riferimento per la stesura dei curricoli specifici dei diversi cicli di istruzione. Nella prefazione si sottolinea come, in special modo nella scuola primaria, una particolare attenzione debba essere riservata alla creazione di un ambiente di apprendimento stimolante e accogliente, che offra agli alunni l'occasione di perseguire i propri talenti e i propri interessi. La selezione dei modelli didattici si deve basare sulla loro capacità di garantire a tutti gli alunni un adeguato sviluppo della personalità e un'adeguata individualizzazione. A tal fine, per garantire l'integrazione di cui all'art. 9 della Legge provinciale 29 giugno 2000 n. 12 (L.P. n. 12/2000), occorre tenere in considerazione la logica dell'educazione scolastica di massa (*one size fits all*). Al contrario, l'insegnamento dovrà essere organizzato orientandolo alle competenze, facendo sì che gli obiettivi di apprendimento delle diverse materie si trasformino in campi di esperienza e l'adozione di strategie metacognitive conduca, nel quadro di una riflessione continuativa, a un'autovalutazione affidabile. Una costante verbalizzazione orale dei progressi compiuti nell'apprendimento consente da un lato agli alunni di divenire essi stessi soggetti autonomi delle proprie attività formative e, dall'altro, di affrancarsi dal pensiero tradizionale improntato a una valutazione classificatoria di tipo sommatorio (valutazione con voti numerici).

Laddove si presentino errori e imprevisti nel processo di apprendimento, questi ultimi non dovranno intendersi alla stregua di un fallimento dello stesso ma, piuttosto, come uno stimolo a identificare altre modalità di lavoro atte a consentire l'acquisizione e la generazione condivisa di nuove conoscenze (Indicazioni 2008, p. 8). Le indicazioni provinciali (*Rahmenrichtlinien* - RRL) per le scuole di lingua tedesca sono state emanate sulla base della L.P. n. 5/2008 e della delibera della Giunta Provinciale (BLR) n. 81 del 19.01.2009 e aggiornate nel 2021. Il curriculum della scuola rappresenta l'anello di congiunzione tra le RRL e l'attività didattica delle singole scuole. Ogni scuola concretizza gli obiettivi di competenze, stabilisce idonei contenuti e descrive possibili modalità di programmazione didattica, così come le tempistiche da essa richieste. A tal proposito, l'elaborazione e la verifica dei curricula delle scuole in termini di validità e idoneità e del loro adeguamento all'evolversi delle esigenze è un processo continuativo (Sporer, 2019, p. 77).

Una sostanziale innovazione dalle conseguenze di vasta portata è rappresentata dall'introduzione del piano triennale dell'offerta formativa. Il documento si propone sia di rispecchiare l'identità culturale e il profilo della scuola, sia di descrivere tutte le attività didattiche e organizzative svolte a livello intra ed extrascolastico (L.P. n. 12/2000 (art. 4)). Nel quadro dell'autonomia didattica, il distacco dalla tempistica di 45 minuti e il superamento del concetto di classe hanno fatto emergere la possibilità organizzativa di adeguare le unità didattiche ai ritmi e ai percorsi di apprendimento individuali degli alunni. Inoltre, materie a scelta e materie facoltative arricchiscono e integrano l'offerta didattica obbligatoria delle scuole. A questo punto la riforma amministrativa si rivela essere riconducibile al modello a tre vie dello sviluppo scolastico (Rolff, 2007).

II. Quadro di riferimento scientifico-educativo

Prima della riforma amministrativa, nelle regioni germanofone dei paesi europei, il coordinamento scolastico si basava su una gerarchia amministrativa statale che assegnava risorse agli attori operativi, impartendo loro determinate regole di azione. Nell'attuazione delle regole prescritte, a questo modello regolatorio si accompagnava la concessione, ai docenti, di margini d'azione a livello individuale e di gruppo: nella letteratura scientifica, tali sistemi scolastici vengono individuati come sistemi sottoposti a un duplice controllo gerarchico-professionale (cfr. Kussau & Brüsemeister, 2007). Per il legislatore, l'autonomia scolastica che si accompagna alla ristrutturazione dell'amministrazione scolastica provinciale significa sia legalizzare margini decisionali già esistenti, sia generare nuovi impulsi direttivi. Accanto alla rilevazione dei livelli di apprendimento e ai concorsi per discipline a livello internazionale, i profili scolastici, sul piano regionale e locale, costituiscono ulteriori fattori concorrenziali di livello quasi di mercato.

2.1 Modelli di controllo nel sistema scolastico

In qualità di committente di indagini di comparazione internazionale delle competenze, l'OCSE è interessata a migliorare l'efficienza dei mercati e delle amministrazioni dei propri stati membri in maniera tale che essi possano potenziare quella delle rispettive economie nazionali (OCSE 2016, 2019; Commissione Europea, 2012). L'Istruzione viene vista come risorsa e fattore di crescita; di conseguenza, i dati emergenti da tali indagini sono

considerati indicativi del livello di performance dei sistemi scolastici dei diversi paesi. In seguito alla pubblicazione dei risultati delle indagini TIMSS, PIRLS/IGLU e PISA, i sistemi educativi dell'area germanofona sono stati gradualmente interessati da una rafforzata attività di riforma; gli sforzi in tale ambito mirano tendenzialmente a operare una ristrutturazione del classico modello di controllo degli input a livello burocratico in favore di un modello di controllo degli output su base valutativa (cfr. Kussau & Brüsemeister, 2007). Accanto alle classiche forme di controllo basate su norme giuridiche e risorse finanziarie, ad acquistare sempre maggiore importanza sono quelle orientate alla cooperazione e alla negoziazione (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007, p. 11).

Ai fini dell'analisi della configurazione di controllo adottata nel regime di governance statale¹, Schimank (2007, p. 231) propone “uno strumento di analisi con un *grado medio di astrazione*”. Allo scopo di illustrare adeguatamente le strutture organizzative e le condizioni giuridiche generali che caratterizzano la realtà altoatesina, sono state di conseguenza adattate le cinque dimensioni:

- nella sua forma classica, il controllo degli input si basa sull'applicazione di norme statali e specifiche norme provinciali riguardanti le aree delle finanze, del personale, dell'organizzazione e dell'insegnamento;
- il controllo degli output si basa, invece, su obiettivi prestabiliti sulla base di valori target fissati a livello statale e provinciale, le cui modalità di conseguimento sono lasciate alla discrezionalità delle stesse scuole. Tra di esse rientra, per esempio, l'accorpamento di scuole primarie e medie allo scopo di soddisfare il requisito della soglia minima di 500 alunni;
- con il termine “autoregolazione professionale” si descrivono i poteri decisionali e di influenza che gli organi collegiali e decisionali scolastici sono in grado di esercitare rispetto a questioni di rilevanza scolastica ricadenti nelle quattro aree di cui sopra; questo riguarda anche l'autonomia individuale dei singoli docenti;
- in modo analogo, con il termine “autoregolazione gerarchica” si descrivono i poteri decisionali e di influenza che dirigenti scolastici sono in grado di esercitare attraverso strumenti come linee guida, programmi scolastici, relazioni qualitative o relazioni annuali;

1 Denominazione volta a indicare un sistema finalizzato al controllo di organizzazioni articolate su più livelli come, per esempio, un'amministrazione scolastica provinciale.

- con il termine “pressione concorrenziale” si descrive in che misura la concorrenza con altre scuole del comprensorio assuma quasi livelli di concorrenza di mercato (vantaggio geografico, programma scolastico, partnership di collaborazione extra-scolastiche).

I risultati illustrati all'interno delle relazioni sulla performance dell'Amministrazione della Provincia Autonoma di Bolzano per gli anni dal 2016 al 2018 possono essere conformemente classificati nelle citate dimensioni.

Dimensione	Area	Livello di controllo		
		Direttamente controllab.	Parzialmente controllab.	Non
Input statali	Organizzazione: dimensioni della scuola, verifica delle norme statali a livello provinciale	●		○
Input specificamente provinciali	Personale: graduatorie, contratti di lavoro, sviluppo della carriera, cessazioni di servizio		◐	
	Finanze: locali, attrezzature, contabilità	●		
	Organizzazione scolastica: amministrazione scolastica informatizzata	●		○
	Insegnamento: sport scolastico	●		
Output statali	Standard educativi, rilevazione nazionale/internazionale dei livelli di apprendimento	●		
Output specificamente provinciali	Valutazione dei singoli istituti scolastici	●		
Autoregolazione professionale	Autonomia degli organi direttivi		◐	
	Autonomia individuale		◐	
Autoregolazione gerarchica	Dirigenza scolastica		◐	
	Relazioni	●		
Pressione concorrenziale	All'interno della scuola			○
	All'interno dell'istituto comprensivo, concorsi scolastici, attrattività della scuola per le famiglie			○

Tabella 3: Dipartimento Istruzione e Formazione in lingua tedesca (*Deutsches Bildungsressort*), relazione sulla performance degli esercizi finanziari 2016-2018 (1)

2.2 Sviluppo scolastico

Lo sviluppo si configura, in generale, come un processo di mutamento dello stato delle cose in fasi cronologicamente successive. Rifacendosi alle tesi di Maag Merki (2008), con il termine “sviluppo scolastico” si intendono gli sforzi di coordinamento interno messi in atto nel quadro delle attività di autogestione che una scuola realizza nell’ambito della propria autonomia. Il termine rimanda, al contempo, all’aumentata necessità di legittimazione venuta a imporsi in virtù dell’avvenuto cambio di paradigma verso un orientamento agli output (Goldmann, 2017, p. 13). Se, in tempi di controllo del sistema scolastico di orientamento burocratico, i requisiti venivano formulati agli istituti attraverso i piani di studio, oggi alle scuole si richiede di dare prova della qualità della propria funzione, comunicando le proprie competenze in maniera trasparente.

Il punto di partenza dello sviluppo scolastico può essere rappresentato, quindi, da una mappatura delle competenze realizzata su base empirica, così come dall’elaborazione di linee guida. Con l’ausilio di un’**indagine quantitativa** finalizzata a delineare un bilancio della situazione in essere, si procede alla rilevazione di dati finalizzati alla strutturazione di un’organizzazione e sulle attività da svolgere nel quadro dei processi centrali e di sostegno. Secondo un meta-studio di Calman (2010, pp. 12-17), infatti, in tale contesto si trovano a interagire sotto varie forme i seguenti elementi:

- un’azione della dirigenza scolastica decisa e orientata agli obiettivi, la quale si esplica attraverso il coinvolgimento di altri soggetti nei compiti dirigenziali, la delega di responsabilità dirigenziali e l’impegno e l’interessamento per quanto avviene nel quadro dell’insegnamento;
- il senso di appartenenza e condivisione di una visione comune a livello collegiale, ovvero all’interno della scuola attraverso il raggiungimento di un consenso di base rispetto agli obiettivi da realizzare, coerenza nell’azione scolastica così come collegialità e collaborazione;
- un ambiente di apprendimento costruttivo, basato su un’atmosfera favorevole all’apprendimento e un ambiente lavorativo gradevole;
- la scuola come organizzazione che apprende attraverso la professionalizzazione individuale e l’aggiornamento permanente dei docenti all’interno della scuola;
- un rapporto partenariale tra scuola e genitori attraverso il coinvolgimento di questi ultimi nell’educazione dei propri figli;
- una sottolineatura del ruolo dell’educazione e dell’istruzione attraverso

- il massimo sfruttamento possibile degli orari di insegnamento e apprendimento;
- un insegnamento orientato agli obiettivi attraverso l'efficiente organizzazione delle lezioni e la definizione di chiari obiettivi didattici, lezioni strutturate e orientamento alle esigenze degli alunni;
 - il proporre agli alunni delle sfide stimolanti attraverso l'offerta di aspettative intellettuali e la comunicazione di tali aspettative prestazionali;
 - il costante rinforzo positivo attraverso l'acquisizione di feedback e l'equa e trasparente applicazione della disciplina;
 - il controllo dei progressi nell'apprendimento attraverso la verifica del rendimento degli alunni e la valutazione della scuola nel suo complesso;
 - il rafforzamento della consapevolezza di sé e della responsabilizzazione dei discenti attraverso la comunicazione di diritti e responsabilità degli alunni.

In sede di interpretazione dei dati rilevati, le informazioni vengono classificate in punti di forza, punti di debolezza, opportunità e pericoli, così da poter ricavare da questa sintetica diagnosi della situazione del momento ulteriori considerazioni (Huber, Hader-Popp & Schneider, 2018, p. 203).

Un altro punto di partenza proposto per lo sviluppo scolastico è rappresentato da una definizione, elaborata in un contesto collaborativo, di quelle che sono le idee, caratterizzanti il presente e destinate a orientare le future azioni, di tutti gli attori di una determinata comunità scolastica. Le linee guida vengono allargate a un profilo della scuola, arricchendole di indicazioni in merito alle finalità dei servizi scolastici (diplomi conseguibili), così come al posizionamento dell'istituto nell'ambito del contesto strutturale (posizione, dimensioni, caratteristiche edilizie) per trasformarlo in un profilo della scuola. Le forme lavorative e le strutture organizzative, fondate su basi scolastico-pedagogiche, che a esso si rifanno, sono illustrate all'interno di un programma **scolastico**, il quale associa al suo interno tutte le decisioni assunte congiuntamente con un piano di attività di breve e medio periodo e che illustra sia principi e obiettivi pedagogici di base ripresi dalle linee guida, che i percorsi finalizzati al loro conseguimento nel quadro di offerte didattiche e attività extra-scolastiche. Si definiscono, inoltre, misure finalizzate alla verifica dei progressi compiuti. I citati strumenti direttivi e programmatici tramandano in seno alla comunità scolastica valori culturali vincolanti e definiscono la percezione esterna della qualità e le responsabilità nei confronti delle autorità.

La traduzione delle visioni in azioni viene descritta con vari termini e

illustrata con diversi modelli a fasi. Se il termine Change Management indica il percorso di cambiamento programmato e controllato di un'organizzazione, il termine sviluppo organizzativo riguarda, invece, la dinamica propria dei processi (Werther & Jacobs, 2014). Seguendo le osservazioni di Lewin (1963), il cambiamento si articola in tre fasi. Kotter (2013), al contrario, descrive la gestione del cambiamento in otto fasi. Rolff (2016, p. 16) osserva che i processi non abbiano svolgimento lineare, ma seguano cicli spiraliformi e come, ai fini della loro attuazione, richiedano in parallelo lo sviluppo nel senso di una capacitazione dei collaboratori.

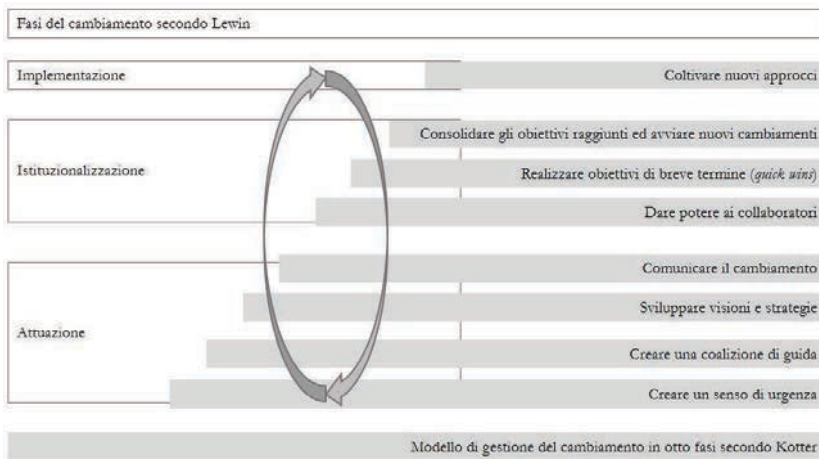


Figura 1: Fasi del cambiamento secondo Lewin (1963) a confronto con il modello in otto fasi di Kotter (2013) con integrazioni personali

Un'augmentata autonomia dell'istituzione scuola ha come conseguenza, da un lato, un incremento del margine di libertà progettuale delle singole scuole e, dall'altro, la necessità di assumere in maggior misura decisioni di natura aziendale, sulla base di informazioni basate su evidenze la cui effettiva realizzazione deve essere, a sua volta, verificata empiricamente (Calvani, 2013). In tale contesto, Fend (2011, p. 8; sottolineatura nell'originale) parla di "una nuova grammatica della garanzia di qualità" che, in linea di principio, fornisce informazioni chiare e trasparenti non fornendo automaticamente conclusioni vincolanti circa il trasferimento nella prassi scolastica. Dell'attività di trasferimento si occupa, attraverso l'interpretazione delle informazioni, la dirigenza scolastica in collaborazione con i docenti.

2.2.1 Trasferimento di competenze direttive attraverso l'azione della dirigenza scolastica

All'interno della singola scuola, la dirigenza scolastica svolge, da un punto di vista strutturale, un doppio ruolo operando una mediazione tra i livelli amministrativi e quelli operativi del sistema scolastico; la stessa dirigenza può svolgere e affermare un'azione direttiva di tipo coordinativo-collegiale o agire in maniera conforme alle gerarchie. La prima è legata a una cultura scolastica caratterizzata da una comunicazione aperta e da un'interazione democratica; la seconda si caratterizza per una gestione delle informazioni di tipo gerarchico e una logica di controllo di tipo top-down. Non di rado, in sede di pianificazione e coordinamento dei cambiamenti pedagogici e organizzativi, devono essere moderate e bilanciate, in funzione degli obiettivi, aspettative e idee divergenti dei diversi attori scolastici (Brauckmann et al., 2019, p. 395). I dirigenti scolastici che adottano uno stile dirigenziale trasformativo orientano la propria attività verso l'accrescimento dell'autostima e dell'auto-efficacia dei propri collaboratori (Felfe, 2008). Tale tipologia di stile dirigenziale impronta le proprie azioni sul modello della parità di autonomia, identificando la propria sfera d'azione con compiti di definizione degli obiettivi, motivazione, promozione e consulenza; e viene apprezzato e rispettato da collaboratori come modello esemplare al quale rifarsi. Al contrario, Felfe (2008) individua un cosiddetto stile "laissez-faire" dominato da una consapevole "non direttività". Il concetto di approccio dirigenziale transazionale è caratterizzato da una relazione di scambio fattivo e concreto e da una motivazione estrinseca. In tale contesto, il dirigente scolastico si aspetta dai propri collaboratori che essi mettano in campo azioni mirate agli obiettivi e premia coloro che realizzano gli obiettivi prestazionali convenuti di comune accordo. Il vantaggio offerto da questo modello viene individuato nella sicurezza d'azione, così come nell'equità percepita di regole chiaramente definite e valide per tutti. Uno stile dirigenziale transazionale lascia minore spazio alla creatività, in quanto ai collaboratori viene riconosciuto un minore margine di azione. A tale stile dirigenziale si contrappone quello di tipo apicale, che si occupa intensivamente dell'espletamento di procedure burocratiche. Un dirigente scolastico che opera secondo tale modello stabilisce e mantiene un divario gerarchico all'interno della scuola.

Secondo un'indagine di Böse et al. (2019), nell'attuazione di progetti di sviluppo scolastico o nell'introduzione di innovazioni didattiche non si può prescindere dall'incoraggiare attivamente i soggetti interessati attraverso im-

pulsi mirati della dirigenza scolastica. Al riconoscimento di una maggiore autonomia si accompagnano competenze decisionali sempre più ricche di sfaccettature, così come la combinazione, da parte dei dirigenti scolastici, di diverse tipologie di stile dirigenziale in base alla situazione e la conseguente adozione di corrispondenti azioni di controllo. Pertanto, la categorizzazione delle evidenze empiriche, prodotte attraverso la rilevazione dei livelli di apprendimento o valutazioni esterne nei rispettivi contesti, richiede “in particolare, competenza e riflessione critica” (Bromme et al., 2014, p. 8). A seconda della costellazione di attori e dei rapporti di interdipendenza che ne conseguono, le informazioni vengono ponderate in base alla loro rilevanza e implementate secondo le logiche di azione adottate (si veda Fig. 2). In tale contesto, secondo il parere di Ikemoto & Marsh (2007, p. 124), un atteggiamento positivo della dirigenza scolastica rispetto a uno sviluppo scolastico basato sulle evidenze pare assumere ancor più rilevanza rispetto a una sicura comprensione di base a livello statistico, ovvero di metodi di ricerca, da parte della dirigenza, nel quadro di un processo decisionale basato sui dati.

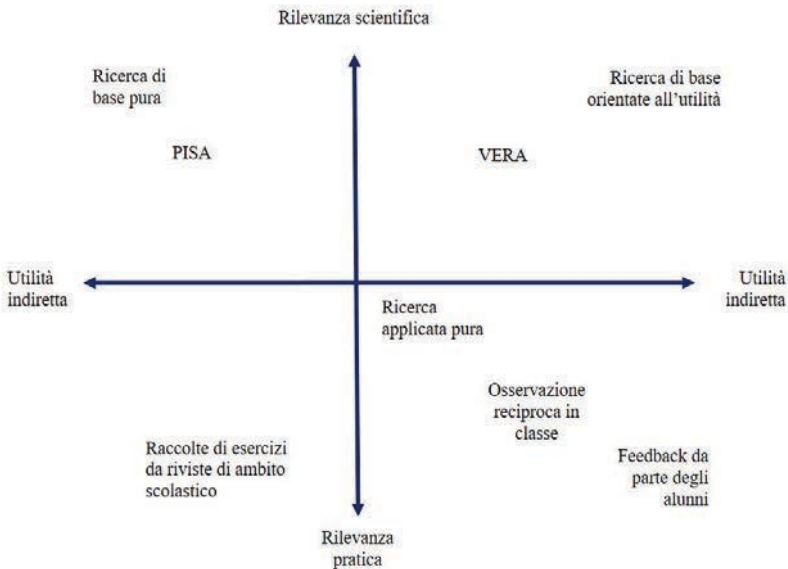


Figura 2: Rilevanza delle fonti di informazione e delle competenze direttive ai fini del lavoro scolastico secondo Demski (2017) in combinazione con le tipologie di ricerca secondo Stokes (1997)

L'esito del trasferimento delle competenze direttive può essere sì caratterizzato da lievi sfocature, ma anche dare luogo a fenomeni contrapposti, il che, oltre che dare la priorità alla rilevanza pratica e all'utilità diretta offerta da informazioni basate sui dati, può trovare spiegazione anche nella contingenza nei sistemi sociali (cfr. anche van Ackeren & Brauckmann 2010, p. 55). L'impulso all'adozione di misure idonee nel quadro dello sviluppo scolastico e didattico risulta, quindi, particolarmente forte allorché gli attori in gioco ravvisino un'importante discrepanza tra gli output da raggiungere e quelli effettivamente raggiunti e possano ricondurre la stessa al proprio insegnamento (cfr. Fend 2008). Cosa, e in quale momento, si intenda come uno scostamento troppo ampio emergerà, in base alla situazione, da una negoziazione comunicativa tra gli attori scolastici.

Laddove non risulti essere l'unico responsabile del trasferimento di dati basati sulle evidenze in competenze direttive fruibili, il dirigente scolastico potrà promuovere il processo attraverso la predisposizione di risorse temporali a beneficio dei membri del consiglio direttivo. Analogamente si potrà supportare un processo decisionale condiviso basato sui dati all'insegna delle *shared visions*, attraverso l'istituzionalizzazione delle opportunità di scambio in seno al collegio (si veda Capitolo 4.1).

Nell'ambito di una valutazione interna, il grado di coinvolgimento del personale docente risulta nel complesso più elevato, il che - stante una competente rilevazione e analisi dei dati - non deve automaticamente portare a una maggiore accettazione dei risultati. Si manifesta, a questo punto, l'importanza di una cultura scolastica aperta e della comprensione del ruolo dei dirigenti scolastici a essa strettamente connessa.

2.2.2 Trasferimento di competenze direttive attraverso la professionalità dei docenti

Come illustrato nel capitolo 3.2.1, si possono definire le aspettative relative ai risultati di apprendimento conseguiti dagli alunni nelle materie centrali e agli aspetti decisivi dei processi educativi istituzionalizzati attraverso opportuni standard, suddividendole per livelli di competenza. In tale contesto, risulterà ovvio descrivere i criteri di qualificazione professionale anche per i docenti, per poter così pensare e strutturare l'insegnamento a partire dall'apprendimento.

Gli attuali orientamenti teorico-professionali operano una distinzione tra approccio biografico-professionale, approccio teorico-strutturale e ap-

proccio orientato alle competenze. Nell'approccio biografico-professionale, un docente socializzato nel proprio contesto professionale acquisisce competenze professionali attraverso l'elaborazione costruttiva della realtà scolastica (Mulder & Gruber, 2011). Ciò che accomuna l'approccio orientato alle competenze a quello biografico-professionale è il fatto che entrambi si pongono come fine lo sviluppo delle expertise dei docenti. Le capacità operative richieste dai requisiti didattici sono descritte in maniera esaustiva dagli standard per la formazione dei docenti (KMK, 2004). Secondo l'approccio teorico-strutturale (Kunter & Baumert, 2011), la professionalità nell'azione-docente si caratterizza per il fatto di rimanere aderente alle conoscenze scientifiche e di confrontarsi in maniera critica e riflessiva con le inestricabili incertezze che emergono nel contesto delle interazioni scolastico-pedagogiche.

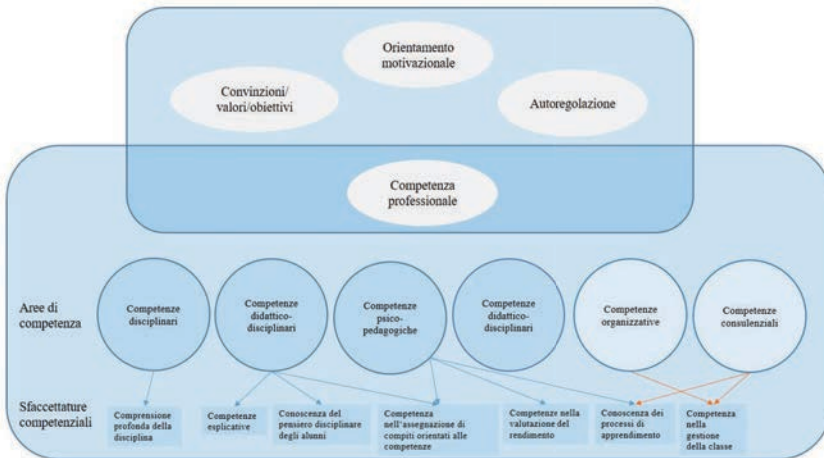


Figura 3: Modello di competenza operativa professionale con specifiche relative alla competenza professionale secondo Kunter e Baumert (2011, p. 32) e integrazioni personali (in arancione/grassetto)

Per poter rendere la competenza professionale disciplinare comprensibile agli alunni in maniera operativamente corretta e specificamente mirata ai destinatari nel quadro dell'insegnamento, è necessaria un'adeguata (rap)presentazione dei contenuti a livello didattico-disciplinare. L'expertise didattico-disciplinare si esplica, tra le altre cose, nella capacità dei docenti di anticipare le idee degli alunni rispetto all'oggetto di apprendimento, per ricavarne così ulteriori misure didattiche.

In questo punto si situa l'interfaccia tra conoscenze e competenze legate alla disciplina d'insegnamento, o da essa indipendenti, su processi di apprendimento e opzioni di azione didattica nei contesti scolastici. Competenze che includono, tra l'altro, la capacità di vedere eventuali azioni imprevedibili – per esempio eventuali interferenze – come i limiti della programmabilità dell'insegnamento ovvero gli aspetti secondari inevitabili di quest'ultimo e non come un fallimento dello stesso (Lütje-Klose & Neumann, 2018).

Nella sfera di competenza delle conoscenze pedagogiche – e accanto alle conoscenze relative agli strumenti di diagnostica di stato – hanno soprattutto rilevanza gli strumenti di diagnostica di processo come l'osservazione professionale (de Boer & Reh, 2012). L'osservazione partecipante in aula si caratterizza per la presenza fisico-materiale degli attori in gioco che danno, al contempo, vita al contesto situazionale. La percezione umana si caratterizza per il fatto che, nell'osservare, lo sguardo dell'osservatore si focalizza su qualcosa, mentre qualcos'altro sfugge alla sua attenzione. È con queste modalità che l'uomo struttura e comprende il proprio mondo e getta le basi del proprio agire (ivi, p. 23). I docenti, nell'osservare, dovrebbero prendere coscienza di tali possibilità costitutive e dei limiti esistenti nelle situazioni di insegnamento-apprendimento, ovvero rendere le stesse a loro stessi accessibili in maniera riflessiva. La pratica del mettere per iscritto quanto si osserva può risultare utile in tale contesto e contribuire a creare una distanza tra osservazione (percezione sensoriale) e interpretazione (elaborazione cognitiva delle impressioni sensoriali) per ricostruire, così, e minimizzare per quanto possibile, le interpretazioni dell'osservatore (Voss et al. 2011; Seidel et al., 2010). “Più precisamente si osserva, più chiaramente diventa chiaro quanto siano complesse le prestazioni dei bambini e quanto possa essere diverso ciò che i bambini fanno, come lo fanno e cosa sia importante per loro” (de Boer, 2012, p. 69). I particolari fanno luce su come gli alunni operano, quali strategie adottino e quali abilità sfruttino. Segnali di processi di apprendimento possono essere espressi dai bambini quando mostrano interesse e impegno, oppure quando resistono alle sfide proposte; altri segnali sono determinate espressioni verbali e non-verbali o l'assunzione di responsabilità in seno alle comunità di apprendimento (cfr. Leu et al., 2007, p. 48 e seguenti).

Un ruolo di moderazione delle competenze professionali dei docenti è svolto da strutture di conoscenza implicite, ovvero convinzioni o aspettative/ipotesi (Ruberg & Porsch, 2017; König 2012). Evidenze emerse da ricerche mostrano come il senso di inadeguata preparazione nella formazione

si associ al timore che ciò possa comportare carichi di lavoro sproporzionati (Cramer & Binder, 2015). Una volta operata una decisione nella scelta professionale, l'orientamento motivazionale assume considerevole importanza, in combinazione con modelli di autoregolazione orientati alle risorse, nel far fronte allo stress e ai carichi di lavoro in ambito professionale. A rappresentare una rilevante variabile di influenza sull'intensità, la qualità e la durata delle azioni pedagogiche è, in particolare, il senso di autoefficacia (cfr. Scheunpflug, Stadler-Altmann & Zeinz, 2012; Dlugosch, 2011), principalmente in una dimensione di eterogeneità (Fromme & Veber, 2013).

I docenti tendono ad attribuire il cattivo rendimento degli alunni a fattori esterni e a non ricondurlo al proprio insegnamento (Schneewind, 2007, p. 229). Solo prendendo in esame il proprio contributo al processo di insegnamento/apprendimento e al risultante rendimento degli studenti – e ricavandone, implicazioni e misure per la propria azione individuale – sarà, tuttavia, possibile perseguire lo sviluppo professionale e scolastico.

2.2.3 Trasferimento di competenze direttive attraverso lo sviluppo didattico

La scuola e l'insegnamento possono essere pensati come un sistema di comunicazione relativamente stabile, nel quale le persone che ne fanno parte si percepiscono reciprocamente e si rendono l'un l'altra partecipi delle rispettive azioni comunicative. In seno a tale sistema, regole e aspettative vengono comunicate a livello delle singole persone o gruppi; così facendo, è possibile, trasmettere e far sì che si manifestino specifiche strutture organizzative, ma anche innovare culture scolastiche ed educative. Soggetti discenti e organizzazioni sono in grado di identificare abbastanza rapidamente errori o carenze nelle strategie di risoluzione dei problemi, di interpretarli opportunamente e sviluppare risposte alternative. Le modifiche operate vanno inevitabilmente a influire su tutte le entità del sistema (costellazioni interpersonali, piccoli gruppi o reti complesse).

L'insegnamento secondo Glöckel (2003, p. 322 e seguenti) è un evento scolastico nel quale elementi metodicamente pianificati in relazione a un determinato contenuto si vanno a relazionare interattivamente tra di loro in una sequenza strutturata tra docenti e discenti. Finalità dell'insegnamento sono l'apprendimento, cioè il conseguimento di punti di vista e posizioni e l'acquisizione di conoscenze e capacità da parte degli alunni. In tale contesto, le azioni pianificate esistono inizialmente solo nel quadro di una realtà esemplare; la realizzazione dell'azione pone chi agisce di fronte

alla simultanea realtà multidimensionale dell'essere umano e alle immediate reazioni degli attori coinvolti. Dal punto di vista costruttivistico, l'insegnamento e l'apprendimento possono essere intesi come una negoziazione dei significati comunicativi delle offerte e del loro utilizzo (Helmke & Lenske, 2013), il cui sviluppo risulta, in linea di principio, aperto.

2.3 Opzioni di azione didattica per l'avvio di processi di apprendimento

L'insegnamento e l'apprendimento rappresentano il cuore pulsante del lavoro educativo e formativo condotto in ambito scolastico. Nella sua accezione originale, il verbo *διδάσκειν*, dal quale deriva il termine moderno "didattica", fa riferimento sia alla pratica dell'insegnare, dell'apprendere o essere istruito. Nonostante l'importanza della reciprocità delle prospettive di insegnamento e apprendimento nell'interazione pedagogica sia nota sin dai tempi degli antichi greci, nel XXI secolo è prevalentemente il docente a orientare e dirigere l'insegnamento, come testimonia la gran parte della spiegazione della lezione riservata ai docenti (Seidel, 2003, p. 122 e 128). La sezione che segue descrive le differenze esistenti tra l'insegnamento da parte del docente e l'apprendimento da parte dell'alunno. Per poter considerare l'insegnamento a partire dall'apprendimento, si farà, inoltre, riferimento alle aree centrali di competenza alla base del sapere professionale.

Considerata dal punto di vista formale, l'alleanza di lavoro tra insegnanti e alunni può essere vista come una situazione forzata. I due gruppi non si riuniscono tra loro volontariamente e, prima che la lezione possa avere inizio, devono, in sostanza, stipulare, ovvero negoziare tra loro una convenzione didattico-sociale nella quale riconoscano i rispettivi diritti e obblighi. Il realizzarsi, di un'alleanza di lavoro dipende da vari fattori, tra cui l'interesse per le discipline e la motivazione all'apprendimento che a esso si accompagna, la competenza didattica del docente o la disposizione d'animo generale della classe in una data giornata. Gli studenti più anziani possono mostrare una mentalità pragmatica o economica nella negoziazione dell'alleanza di lavoro (Meyer, 2004).

Un ausilio di portata generale a livello di orientamento e strutturazione per la preparazione delle lezioni è offerto dai modelli didattici che, nel contesto dell'evento didattico, si differenziano per le indicazioni che forniscono in merito ai legami esistenti tra obiettivi, contenuti e metodi didattici, come pure per il ruolo del docente. Nel contesto della didattica teorico-formativa, Wolfgang Klafki stilò, alla fine degli anni '50 del secolo scorso, una guida di orien-

tamento pratico alla preparazione delle lezioni (analisi didattica) da lui sviluppata e aggiornata in maniera critica nell'arco di 30 anni (Koch-Priewe et al. 2016, p. 114). L'analisi didattica concepita in tale contesto può essere utilizzata come strumento di legittimazione didattica della struttura della lezione.

L'analisi delle condizioni di apprendimento, nella fase iniziale di pianificazione delle lezioni, chiarisce questioni di natura spaziale, temporale e personale (si veda Fig. 4). In tale contesto, numero ed età degli alunni rivestono un ruolo importante, ma, in particolare, il possesso da parte degli stessi dei presupposti antropogeni e socioculturali necessari per mettere in atto il rendimento scolastico. Inoltre, rivestono interesse anche le conoscenze disciplinari e metodiche pregresse dei discenti, i loro bisogni educativi speciali e il tessuto relazionale specifico del gruppo all'interno della classe. Sulla base dei parametri così rilevati si può, quindi, procedere alla selezione dell'obiettivo di apprendimento ovvero dei contenuti formativi; dopo tutto, si tratta pur sempre di imparare qualcosa.

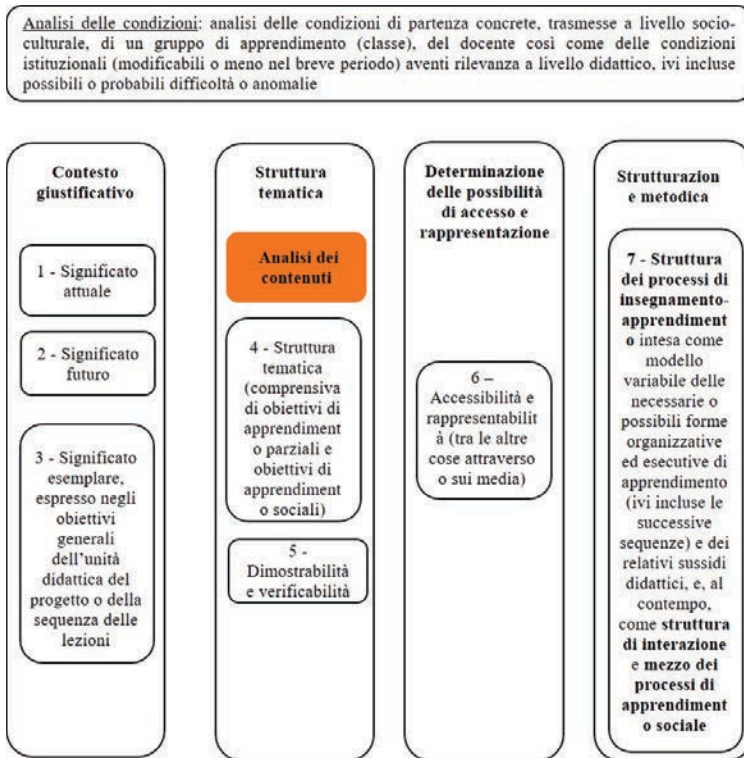


Figura 4: Schema delle prospettive per la pianificazione delle lezioni secondo Klafki (2007, p. 272) con integrazioni personali (in arancione)

L'analisi dei contenuti si riallaccia a quella delle condizioni e si propone di approfondire e ampliare il livello di conoscenza del docente e consentirgli di verificare la propria competenza disciplinare. Una sua ulteriore funzione consiste nel definire la struttura del tema e inquadrarla in contesti più ampi. Alla questione riguardante l'attuale importanza di un oggetto di apprendimento si accompagna anche quella della capacità, da parte dei docenti, di prevedere o accertare gli aspetti di un contenuto percepiti come soggettivamente importanti da parte degli alunni. Con la questione riguardante la futura importanza del contenuto non si intendono solo le competenze disciplinari facenti parte del contesto curricolare o attinenti a una particolare qualifica professionale, bensì anche la capacitazione alla partecipazione a una società democratica. Il contenuto didattico selezionato deve essere esemplare e fare riferimento a contesti generalizzati, regole, tecniche rappresentative o metodi tipici.

Già in sede di pianificazione occorrerà considerare se le prestazioni degli alunni debbano essere valutate sommativamente e/o formativamente e quanto efficacemente siano stati conseguiti gli obiettivi di apprendimento (parziali). Se si fanno proprie le considerazioni di Klafki (2007), gli strumenti didattici rivestono un ruolo di sostegno all'apprendimento sociale. Attualmente, a godere di sempre maggiore attenzione nel dibattito è la questione dell'accessibilità e della rappresentabilità dei contenuti attraverso strumenti di insegnamento e di apprendimento di tipo tecnologico.

Metodi didattici

I metodi didattici prescrivono diversi percorsi attraverso i quali conseguire gli obiettivi di apprendimento fissati. Al contempo, il contenuto, nel quadro della strutturazione metodologica, va incontro a una riduzione didattica. Ai fini di operare una classificazione all'interno del repertorio metodologico tra metodi didattici aperti di tipo situato e metodi chiusi di tipo organizzato, Wiechmann e Wildhirt (2016) propongono un orientamento operativo improntato allo stile della presentazione e gestione della lezione. Fritz et al. (2019) prendono in esame i metodi didattici sullo sfondo di basi teoriche e di una ben collaudata didattica orientata alle competenze. La sezione che segue propone un quadro sintetico dei citati aspetti delle più note strutture di superficie.

L'istruzione diretta si articola in tre fasi. Questo approccio inizia con la presentazione dei contenuti oggetto di apprendimento. La presentazione deve essere esaustiva e, attraverso la proposta di molteplici esempi, offrire agli alunni spunti per operare collegamenti a livello individuale. La seconda

fase, quella dell'esercitazione di gruppo, si snoda in una serie di domande strutturate in modo da giungere a piccoli passi alla risposta – e all'immediata correzione di supporto – da parte del docente. Fino a questo punto, lo schema della lezione appare piuttosto chiuso e rimanda a uno stile di presentazione dei contenuti di taglio estremamente espositivo, cui si accompagna un contestuale elevato grado di controllo della lezione da parte del docente. Nella terza fase, quella dell'esercizio individuale o autonomo, la lezione può assumere una forma più aperta. Dalla combinazione con forme di apprendimento cooperativo emergono, secondo Brüning e Saum, sia per quanto riguarda l'insegnamento della matematica (2020a, p. 40) che per quello della lingua tedesca (ivi, 2020b, p. 12), effetti sull'apprendimento altamente efficaci. Anche i risultati dell'indagine di Hattie (2009) confermano come la conduzione della lezione secondo il modello del docente, combinata con l'apprendimento sequenziale, sia in grado di produrre un forte impatto sull'insegnamento della matematica e l'apprendimento delle lingue.

Il puzzle di gruppo fa parte di quei metodi in cui elementi pre-strutturati e chiusi e fasi di lavoro aperte – come quelle dell'organizzazione del lavoro e dell'elaborazione individuale del materiale di studio autonomo preparato in merito al contenuto – si alternano con fasi di lavoro condotte dagli alunni. A livello di confronto degli alunni con i contenuti, il puzzle di gruppo si contraddistingue per uno spiccato orientamento disciplinare alle competenze e richiede, in particolar modo in sede di preparazione didattica delle tornate di lezioni in seno ai cosiddetti gruppi di esperti, un'importante competenza sociale. Hattie (2009) calcola, per quanto riguarda l'apprendimento in piccoli gruppi, un effetto di media portata ($d = 0,41$), visto che i fattori che agiscono sulle variabili non sono individuabili con precisione. In generale, sussiste la possibilità che l'articolazione dell'oggetto della lezione avvenga attraverso la collaborazione coordinata di tutti i membri del gruppo, ovvero che i discenti mettano insieme risultati in maniera additiva.

Per quanto riguarda il lavoro a stazioni, il docente propone sotto-elementi del contenuto didattico (non basati gli uni sugli altri) presso diverse stazioni che prevedono lo svolgimento di corrispondenti attività. L'organizzazione del lavoro viene sì affidata agli alunni, ma deve essere, tuttavia, pre-strutturata in modo che sia in ogni caso possibile uno svolgimento privo di conflitti, in base ai livelli di competenza.

Lavorare sulla base di un piano settimanale attribuisce ai discenti maggiore responsabilità organizzativa, in quanto consente loro di scegliere soggettivamente tra i compiti assegnati qualcosa di sufficientemente sfidante

su cui lavorare entro la prevista finestra temporale. In tale contesto, è lasciata ai discenti stessi la decisione in merito al compito con il quale iniziare e al luogo di apprendimento in cui desiderino lavorare – da soli o insieme a un partner di loro scelta. I critici potrebbero obiettare al riguardo che le condizioni generali che accompagnano il piano settimanale inducano gli alunni a cercare di finire in fretta il compito assegnato e li stimolino meno a un confronto contenutistico orientato dal proprio interesse.

Il dramma didattico si incentra principalmente sul contenuto e viene messo in scena su iniziativa del docente. Il processo di apprendimento da parte degli alunni può essere descritto come una sorta di “lotta” drammaturgico-discorsiva per la conquista di conoscenze scientifico-matematiche o artistico-musicali. Se lo scopo è quello di offrire ai discenti l’opportunità di apprendere capacità di giudizio e argomentazione etica, le storie dilemmatiche si adattano perfettamente allo scopo. Agli alunni viene proposto uno scenario che prevede due possibilità d’azione tra loro opposte, ma con motivazioni eticamente valide a sostegno della scelta nell’una o nell’altra direzione. Obiettivo del metodo è quello di promuovere la capacità di giudizio e argomentazione sulla base di conoscenze disciplinari (Feichtinger 2019, p. 77).

La didattica per casi si propone di incoraggiare il confronto autonomo dei discenti con conoscenze attinenti a specifiche discipline nel quadro di problematiche complesse, stimolando la riflessione su processi d’azione e decisioni alternative, esaminando le possibili conseguenze e mettendo a confronto diverse soluzioni. Questo metodo si articola in fasi predefinite, al termine delle quali ci si attende di conseguire determinati risultati di apprendimento.

Il gioco di ruolo si incentra sul riconoscimento e della struttura dei problemi. Fritz e Lauer mann (2019, p. 189) consigliano l’impiego del gioco di ruolo per promuovere la capacità di osservare sé stessi e gli altri, l’empatia, la flessibilità, l’apertura mentale, la capacità di interazione comunicativa e la distanza dal ruolo.

Anche i giochi di simulazione si caratterizzano per il fatto che chi li pratica deve agire interpretando il ruolo assegnatogli in maniera scenicamente realistica o idealizzata nel quadro di diverse situazioni complessamente strutturate. Il confronto con la performatività e con il vissuto che essi rispecchiamo riveste un ruolo decisivo per l’apprendimento nel contesto di ambo i metodi (Tafner, Horn, Karner, Leber & Peterlin, 2017, p. 134).

Nel lavoro di laboratorio pedagogico, così come nel lavoro di progetto,

i contenuti si propongono di rappresentare problematiche reali della vita quotidiana degli alunni. Se, nel lavoro di laboratorio pedagogico, la tematica viene stabilita dal docente, nel lavoro di progetto l'iniziativa deve provenire dalla classe. Entrambi i metodi prevedono fasi di lavoro e limiti temporali predefiniti. Un altro punto in comune è rappresentato dal fatto che, al termine della fase di attuazione, gli attori in gioco hanno a loro disposizione un prodotto finito sul quale riflettere e del quale giudicare qualità e processo di realizzazione. Il ruolo del docente consiste principalmente nel moderare principi organizzativi e metaprocessi.

I laboratori di scrittura consentono agli alunni di scegliere strumenti per loro idonei da un repertorio di metodi, strategie e tecniche di lavoro elaborato di comune accordo e valutare insieme come poterli sfruttare, per dare forma ai propri processi di lavoro in maniera più efficiente e produttiva (Pany, 2019, p. 204). Di tali strumenti fanno parte, oltre alle specifiche conoscenze in merito all'oggetto, anche le norme proprie della tipologia testuale, la sensibilità per le particolarità linguistiche, le regole implicite del discorso e le peculiarità del processo di scrittura.

L'apprendimento attraverso la ricerca, a parere di Luttenberger et al. (2019), stimola la messa in discussione di ipotesi e teorie soggettive, l'individuazione di principi, il confronto tra alternative e la riflessione sulle applicazioni – quindi, competenze con un elevato grado di complessità. Il grado di apertura della metodologia può essere variato attraverso la predisposizione di ausili didattici. Presentazioni o relazioni possono essere sia parte del metodo che rappresentare il metodo stesso (Feichtinger, 2019, p. 151 e seguenti). L'autore della presentazione dovrebbe riuscire, da un lato, a elaborare e illustrare fatti e informazioni inerenti a una data tematica in maniera retoricamente chiara e adeguata al gruppo e, dall'altro, a rivolgersi al pubblico in modo razionale e coinvolgente, ricorrendo all'impiego di materiali basati su modelli, ovvero in formato cartaceo o adottando un approccio più personale, basato su racconti coinvolgenti. La presentazione dovrebbe essere immediatamente seguita da una discussione con domande del pubblico e risposte da parte del relatore. La discussione si propone lo scopo di stimolare un'analisi dei punti di forza e di debolezza della presentazione.

Diagnostica didattica

Se si amplia la richiesta di Hattie di rendere visibile l'apprendimento anche ai processi di insegnamento, emerge la necessità di un'indagine empirica sulla posizione dell'insegnamento. L'approccio della diagnostica di-

dattica si riallaccia al modello del *reflective practitioner* (Schön, 1983), il quale indaga sul proprio insegnamento (Altrichter & Posch, 2007).

La diagnostica didattica consiste nell'approcciarsi con intento di ricerca al proprio insegnamento (cfr. Fig. 5). L'approccio della diagnostica didattica prevede, inoltre, un esplicito confronto sistematico, basato sui dati, tra diverse prospettive con l'ausilio di strumenti guidati da precisi criteri (Helmke & Lenske, 2013, p. 217).

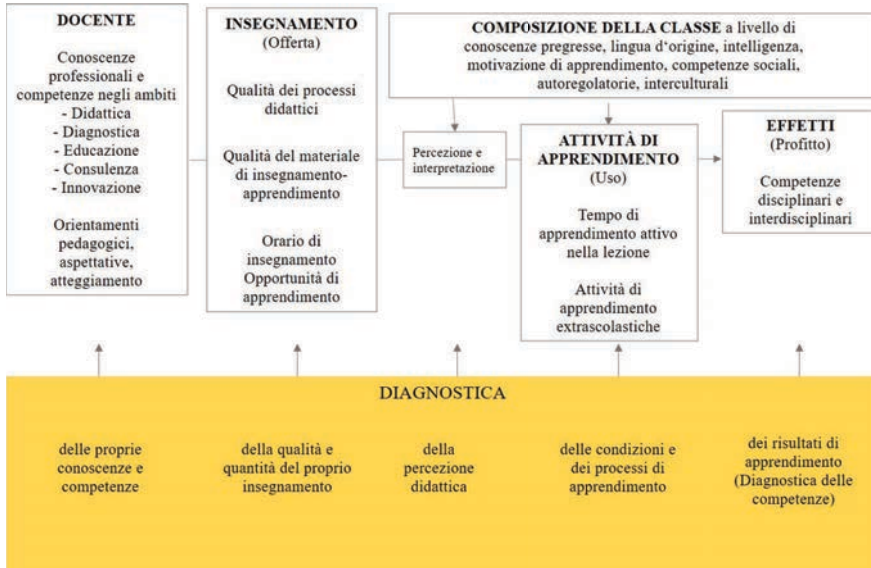


Figura 5: Ambiti disciplinari della diagnostica pedagogica (Helmke & Lenske, 2013).

Le metodologie basate sulle evidenze della diagnostica e dello sviluppo didattico si orientano verso i requisiti di qualità della ricerca didattica internazionale (Marzano, Pickering & Pollock, 2005; Hattie & Vivaret, 2016). Il raffronto quantitativo tra diverse prospettive rispetto all'oggetto stesso dell'indagine può mettere in evidenza percezioni concordanti o tra loro divergenti. Consenso e dissenso possono, a loro volta, fungere da occasione per avviare un discorso con alunni e colleghi in merito alle motivazioni dei rispettivi giudizi.

Il potenziale della metodologia risiede nell'opportunità offerta al docente che tiene la lezione di acquisire consapevolezza rispetto ai propri comportamenti. Irritazioni e contraddizioni, in particolar modo, fungono da catalizzatori nel contesto della riconsiderazione di concetti esistenti e nella

scoperta di nessi causa-effetto. Al docente ospitante si presenta un'occasione di apprendimento situato. L'interazione consente lo sviluppo di una cultura collegiale dell'apprendimento ascrivibile alla dimensione dell'autoregolazione professionale.

2.4 Apprendimento e prestazioni

Lo sviluppo di una società funzionalmente differenziata e gli incarichi di politiche educative che ne nascono sono i fattori che determinano in maniera decisiva il quadro di riferimento del sistema educativo. In tale contesto, Kösel (2008, p. 23) sottolinea come costruzione della conoscenza e valutazione degli apprendimenti rappresentino un nesso logico ai fini dell'apprendimento scolastico e come tutto l'agire organizzativo si orienti a tale a norma. Negli attuali contesti pedagogici, una prestazione viene intesa come "il risultato e l'esecuzione di un'attività che comporta impegno ed eventualmente il superamento dei propri limiti e viene riconosciuta secondo standard di qualità" (Klafki, 1975, p. 528). Nella fattispecie delineata, alla prestazione come risultato di un'attività didattica si accompagna il giudizio degli apprendimenti. Al fine di conseguire gli obiettivi prefissati, ci si aspetta da parte degli alunni "un elevato livello di impegno e capacità specifiche" (Klafki, 1975, p. 527).

La misurazione delle prestazioni di apprendimento in voti numerici trasmette l'idea che test e osservazioni informali siano sufficientemente obiettivi, validi e affidabili. L'obiettività è garantita quando il risultato di una valutazione risulta indipendente da qualsiasi influsso esterno alla persona valutata. E neppure le condizioni situazionali e le caratteristiche della persona che esegue e/o valuta la misurazione possono esercitare alcun tipo di influsso sulla stessa. Il concetto di affidabilità si riferisce ad aspetti tecnici della valutazione e presuppone che ogni misurazione sia costituita da un valore vero e un errore di misurazione. Il concetto di validità riguarda la significatività contenutistica dei risultati di una misurazione. Almeno dalla pubblicazione delle esaustive interpretazioni di Ingenkamp (1989) è noto come sull'assegnazione dei voti agiscano molteplici fattori di influenza. Lintorf (2012) chiarisce, con l'ausilio di evidenze in merito alla qualità metrico-teorica dei voti scolastici nelle ricerche sulla scrittura saggistica, che solo dal 40 al 45 % degli insegnanti assegnano lo stesso voto.

Anche lo stesso docente mostra una certa variabilità nell'assegnazione dei voti. Tale variabilità può essere interpretata come una carenza di affidabilità, ma anche come una carenza di obiettività, qualora si stabilisca un nesso tra variabilità dei voti [...] e appartenenza dello studente a un determinato gruppo [sesso, condizioni socioeconomiche, sistemi di riferimento interni alla classe] (Lintorf, 2012, p. 39).

Per quanto riguarda la validità di costruito dei formati delle prove si può affermare in sintesi come il formato di risposta possa avere un'influenza decisiva sul processo di elaborazione delle prove e modificarlo. Rimane ancora da chiarire se, e in quali condizioni, prove a risposte multiple e prove a risposta aperta siano in grado di rilevare il medesimo costruito. A quanto pare, attraverso di esse si può misurare non tanto un'abilità completamente diversa, quanto un'abilità almeno variata. Ai voti scolastici può essere attribuita al massimo una moderata affidabilità, in quanto sia nella ripetuta valutazione di compiti in classe che in quella di compiti in classe analoghi, la corrispondenza dei giudizi del medesimo docente risulta insoddisfacente (Lintorf, 2012, p. 45 e 51).

Occorre distinguere tra “valutazione degli apprendimenti” e “giudizio degli apprendimenti”. Bohl opera una distinzione tra la valutazione degli apprendimenti come classificazione di una prestazione secondo una determinata scala e le valutazioni che, abbracciando un periodo di tempo più prolungato, risultano più spiccatamente legate alle norme di riferimento (Bohl, 2003, p. 60 e seguente). In una valutazione basata sulla norma sociale di riferimento, la prestazione del singolo viene considerata in relazione alla classe e al gruppo di apprendimento. La norma di riferimento criteriale si basa su uno standard esterno consistente in un requisito obiettivo, con l'ausilio del quale è possibile classificare le prestazioni degli alunni. Ai fini della valutazione secondo la norma di riferimento individuale sono decisivi i progressi individuali di apprendimento del singolo bambino che si rilevano raffrontando le prestazioni attuali con quelle pregresse, andando così ad accentuare la processualità dell'apprendimento (cfr. Sacher, 2014, p. 85).

2.4.1 Processi di apprendimento

Ciò che si debba, o meno, intendere con il termine “apprendimento” viene definito da ogni disciplina scientifica, mettendo in evidenza un altro ambito di riferimento e sottolineando aspetti sociali, culturali, fisici, econo-

mici o psicologici che condizionano l'apprendimento delle persone. Da ciò non è tuttavia possibile, secondo il parere di Schmidt (2003), sintetizzare una coerente definizione complessiva. Una raccolta compatta e comprensibile di teorie classiche e approcci più innovativi a tale riguardo è proposta da Kniesel & Koch (2012). Una definizione ampiamente accettata nel quadro della psicologia dell'apprendimento descrive l'apprendimento come un processo che, come risultato delle esperienze, produce cambiamenti relativamente di lungo termine nel potenziale comportamentale (cfr. Anderson, 2000). Tale concetto di apprendimento si basa su conclusioni tratte da singoli studi sperimentali. Bateson (1990), d'altro canto, ha sviluppato una definizione di apprendimento che interpreta quest'ultimo come un processo interno a un sistema comunicativo che può trovare applicazione sia nei singoli membri di istituzioni, sia nell'interazione tra gli elementi di un'intera organizzazione. Tanto l'apprendimento degli alunni in classe quanto l'adeguamento delle strutture all'interno dell'intera scuola possono trovare spiegazione nel modello epistemologico sul quale si fonda il sistema (König & Volmer, 2005, p. 21 e seguenti). Bateson considera l'apprendimento a livello individuale come una flessibilità intenzionale nelle reazioni a una determinata problematica in diversi contesti o strutture di interazione (Bateson, 1990, p. 27, p. 303). L'apprendimento risulta, pertanto, necessariamente legato a un oggetto concreto o a uno specifico tema. In tale contesto, il discente deve, inoltre, sentirsi in grado di comprendere la problematica ed elaborare, quindi, strategie di risoluzione situazionali, includendo così un momento di autoriflessione nel processo di apprendimento. Faulstich e Grotluschen (2006, p. 56) richiamano l'attenzione su ulteriori componenti decisive per la differenziazione dei processi di apprendimento: essi individuano, come presupposto per l'apprendimento, elementare o permanente che sia, l'interesse di base della persona rispetto all'ampliamento di determinati stock di conoscenze o competenze. Il cambiamento intrinsecamente motivato di determinati ordinamenti cognitivi determina, pertanto, il contesto funzionale del processo di apprendimento e può essere definito, secondo Schmidt (2003, p. 42), come apprendimento autoreferenziale e auto-organizzato. Da quest'ultimo va distinto l'apprendimento funzionale o episodico che rappresenta, piuttosto, una risposta di adeguamento ad aspettative esterne. Schmidt (ibidem) parla, in questo caso, anche di apprendimento auto-organizzato eteroreferenziale. Terhart (2015, p. 229) mette in risalto la contraddittorietà del paradigma dell'autonomia: se, da un lato, l'apprendimento rappresenterebbe, infatti, sempre una prestazione propria

dell'individuo, dall'altro un insegnamento direttivo-istruttivo potrebbe risultare persino vantaggioso per determinati alunni.

Riconoscere o osservare un processo di apprendimento significa percepire la flessibilità che emerge dalle reazioni come una selezione mirata di diverse possibilità d'azione e riconoscerla come una prestazione consapevole propria dell'individuo osservato. I processi di apprendimento osservati dipendono, pertanto, da un osservatore che deve essere, a sua volta, capace di apprendere per poter comprendere i risultati di apprendimento di altri individui. Il processo di osservazione di processi di apprendimento o successi di apprendimento è, pertanto, sempre associato a un'osservazione di sé e degli altri all'interno di una situazione sociale. In tale contesto, l'osservatore può essere parte egli stesso del sistema, ovvero osservare quest'ultimo dall'esterno (cfr. Ruesch & Bateson, 1995, p. 303).

2.4.2 Modelli di valutazione orientati alle competenze

La tematica della valutazione degli apprendimenti orientata alle competenze si caratterizza per l'impostazione basata su modelli dell'attivismo pedagogico e l'associazione a modelli di insegnamento aperti e guidati dai materiali. La discussione scolastico-pedagogica degli anni '90 del secolo scorso è stata incentrata prevalentemente su raccomandazioni ed esempi tratti dalla pratica, escludendo invece praticamente dalla stessa modelli di diagnosi delle prestazioni adatti all'uso quotidiano, il che viene ricondotto da Bohl (2003, p. 15) a un deficit metodico-didattico da parte dei docenti.

Secondo Schlömerkemper (2017) i modelli di competenze concepiti in maniera orientata alle differenze non sono idonei al conseguimento di un'efficacia di apprendimento sostenibile (p. 197). La maggior parte dei modelli di competenze prevede, a livello linguistico, livelli graduali, le cui formulazioni non dovrebbero suonare come voti ma poter essere, piuttosto, inserite nella consueta scala di valore. Schlömerkemper propone un'organizzazione dell'apprendimento orientata ai profili con specifiche competenze contenutistico-disciplinari, organizzata in livelli di sviluppo tematici. Al fine di acquisire nella sua interezza una determinata competenza disciplinare, il discente deve confrontarsi con le unità di apprendimento definite, fintantoché non risultino disponibili con sicurezza competenze richieste "ai fini dell'applicazione e dell'approfondimento nell'apprendimento cooperativo" (Schlömerkemper, 2017, p. 198; Batini & Guerra, 2020, p. 91). Schlömerkemper individua in esse un bilancio formativo dal quale i docenti possono ricavare

indicazioni per ulteriori compiti – o compiti alternativi – da impiegare per il piano di apprendimento personale. Inoltre, lascia alla discrezione degli alunni la scelta del livello che desiderano acquisire in una desiderata competenza (*ibidem*).

Se l'orientamento alle competenze è un processo tarato su orizzonti di periodo piuttosto lungo, al contrario, l'orientamento agli obiettivi di apprendimento si basa su fasi o unità di insegnamento e apprendimento di breve periodo. Per la pianificazione di lezioni o unità didattiche, spetta ai docenti il compito di definire sotto-competenze contenutistiche atte a consentire ai discenti la capacità di comprendere e formulare giudizi in maniera competente sulla base di conoscenze. Nella formulazione vincolante degli obiettivi di apprendimento intermedi è richiesta, da parte degli insegnanti, la competenza didattico-disciplinare necessaria a far sì che possa essere garantito un consolidamento delle competenze accumulate che tenga debitamente conto delle differenze individuali. Inoltre, è compito dei docenti far sì che i principi disciplinari risultino chiaramente riconoscibili da parte degli alunni, anche nell'approfondimento delle tematiche e (resi) generalmente comprensibili da parte degli stessi (Klieme et al., 2003, p. 26 e seguente).

A livello di organizzazione dell'insegnamento ciò significa che il docente offre contenuti e materiali didattici in maniera sia contenutisticamente consequenziale che di approfondimento verticale; può arricchire in maniera additiva l'oggetto di apprendimento con conoscenze provenienti da altri domini o ampliarne gli orizzonti con altri aspetti; stimola infine gli alunni attivamente nel loro complesso, sia a livello psicologico e dell'apprendimento, che a livello emotivo con disposizioni cognitive. In aggiunta, il docente struttura situazioni di insegnamento-apprendimento in maniera tale che si possano riconoscere nessi e relazioni, per poi verificarli e vagliarli sulla base di concezioni di natura etico-morale (Schlömerkemper, 2017, p. 200). Anche in questo modello, ai docenti continua a essere attribuita la responsabilità di predisporre e strutturare l'ambiente di apprendimento secondo i summenzionati criteri e di osservare i processi di apprendimento o essere disponibili come osservatori o accompagnatori (ivi, p. 206).

A livello scolastico, occorre sviluppare ulteriormente e tradurre i curricoli in modelli di rafforzamento delle competenze e trovare una risposta ai seguenti quesiti:

- Come si prospetta l'orizzonte di sviluppo?
- Quale importanza rivestono i singoli compiti assegnati ai fini del rafforzamento della competenza da conseguire?

- Quali sono le condizioni di accesso da soddisfare per il compito assegnato?
- In quali tappe parziali possono oppure devono essere svolti i compiti?
- Sulla base di quali criteri la prestazione verrà giudicata e valutata?
- Come si realizza il trasferimento delle competenze e delle abilità evidenziate?

La configurazione complessiva deve contribuire a far sì che gli alunni possano assumere essi stessi le necessarie decisioni in merito a obiettivi e percorsi di apprendimento. In tale contesto sarà necessario, dice Schlömerkemper (2017), trovare un equilibrio tra istruzione e struttura (p. 207). Già dall'attivismo pedagogico modelli analoghi furono progettati e messi in pratica sotto forma di uffici, officine e atelier di apprendimento o ambienti di apprendimento preconfezionati.

La validità della prestazione di apprendimento può avvenire tramite autovalutazione o valutazione esterna. L'autoverifica avviene o attraverso il confronto consulenza con gli alunni che abbiano già completato il modulo di competenza con esito positivo (per mezzo di idonei materiali atti a mettere in evidenza gli eventuali errori), o attraverso esaminatori esterni. In questo modello, gli apprendimenti vengono valutati quando i discenti si ritengono in grado di farlo (Schlömerkemper, 2017, p. 211).

L'esatta comprensione teorica della competenza è soggetta a considerevoli variazioni, a seconda dell'orientamento scientifico-disciplinare (per una panoramica cfr. Klieme & Hartig, 2008). Se Weinert (2001) intende come competenza la capacità latente di una persona di svolgere un determinato compito, ovvero di risolvere un problema, è però l'abilità a rendere possibile l'effettivo sfruttamento di tale capacità. Ne consegue che una competenza non possa essere mai rilevata e giudicata direttamente, bensì solo attraverso la sua performance. Klieme e Hartig (2008) definiscono le competenze come il risultato di processi educativi e la "*predisposizione a fornire una prestazione in specifici contesti cognitivi che fa riferimento, a livello funzionale, a situazioni e requisiti in un determinato dominio*" (p. 879; sottolineature nell'originale).

Dietro all'orientamento alle competenze si cela un nuovo orientamento emerso globalmente – sia a livello teorico che di politiche educative – all'inizio del XXI secolo. A rivestire il ruolo centrale di criterio di successo dell'apprendimento formale non deve essere più la crescita delle conoscenze, bensì ciò che gli alunni sono riusciti a sviluppare sulla base delle conoscenze acquisite a livello di competenze e abilità operative in diversi campi di ap-

prendimento (*outcome*). A rappresentare una sfida, ieri come oggi, è l'elaborazione di modelli di competenze teoricamente fondati, atti a fungere da base di partenza per lo sviluppo di adeguati metodi di misura (Klieme et al., 2010). Al fine di poter rilevare risultati individuali dai processi di apprendimento, occorre considerare vari aspetti nel quadro della misurazione, tenendo a mente quanti sotto-elementi di una competenza debbano essere misurati, e sotto quale forma, e se si tratti di una valutazione formativa o sommativa e chi, in ultima analisi, stili un bilancio dei risultati.

I metodi di misurazione delle competenze testati empiricamente si basano su modelli psicometrici, dai quali si ricavano spiegazioni dei risultati di misurazione e i quali vengono sempre valutati sulla base dell'appropriato metodo di misura. Di conseguenza, nello sviluppo degli schemi di misurazione, intenzione e contesto risultano decisivi ai fini della differenziazione delle questioni. Mentre Weinert (2001) nel suo expertise sul concetto di competenza si spinge oltre l'ambito cognitivo e discute anche delle cosiddette competenze operative, mentalità, tendenze e aspettative, Klieme et al. (2021), nel loro modello relativo al bilanciamento dei processi educativi, si pronunciano a favore di una rilevazione separata delle disposizioni cognitive e motivazionali alla prestazione. In questo si affidano alla collaborazione di esperti di educazione, pedagogisti e psicologi per tenere in debita considerazione sia le specificità delle diverse aree di competenza, sia la natura stessa delle competenze negli specifici contesti (p. 885). La valutazione diagnostica delle competenze dei processi educativi si concentra su processi di apprendimento formali e istituzionalizzati, facendo sempre riferimento ad ambiti di apprendimento e di azione prestrutturati sulla base di obiettivi formativi. Per fornire una rappresentazione delle caratteristiche prestazionali, i modelli delle competenze si caratterizzano spesso per la presenza di tre specifici aspetti: un nesso contenutistico, un ambito di requisiti e sotto-competenze relative a specifiche attività (Berthold & Renkl, 2009).

Una comprensione pedagogicamente motivata della prestazione si manifesta nella produzione di prestazioni di riproduzione, riorganizzazione, trasferimento e soluzione di problemi e di prestazioni creative, sociali, cognitive, produttive e prestazioni orientate all'azione; trova inoltre compimento nella messa a punto di dinamiche cooperative e solidali e necessita di un sostegno sistemico e di una base di lavoro affidabile, così come di una continua presa di coscienza delle prestazioni di processo, prodotto e presentazione. Visto che le prestazioni multiprospettiche dell'apprendimento orientato alle competenze difficilmente possono essere adeguatamente misurate attraverso la classificazione delle qualifiche con voti numerici, si deve

ricorrere all'impiego di nuovi strumenti di valutazione. Jürgens (2017, p. 11 e seguenti) sostiene la necessità di creare una **matrice** dotata di due dimensioni principali e ambiti di requisiti. Se l'asse orizzontale illustra i livelli previsti, quello verticale propone un ventaglio di requisiti intermedi e di criteri di abilità grazie a degli indicatori (si veda Fig. 6). I descrittori denotano quali, tra le prestazioni della competenza, possano essere rese operative. Le tecniche di lavoro del “conoscere”, “indicare”, “descrivere” e “sintetizzare” fanno riferimento a prestazioni riproduttive. I termini “classificare”, “stimare”, “confrontare”, “analizzare”, “interpretare” e “trasferire” vengono categorizzati come prestazioni di riorganizzazione e trasferimento, mentre i concetti “concepire”, “riflettere criticamente”, “motivare” e “discutere” evidenziano, a livello linguistico, una riflessione sulla risoluzione dei problemi e sulla valutazione.

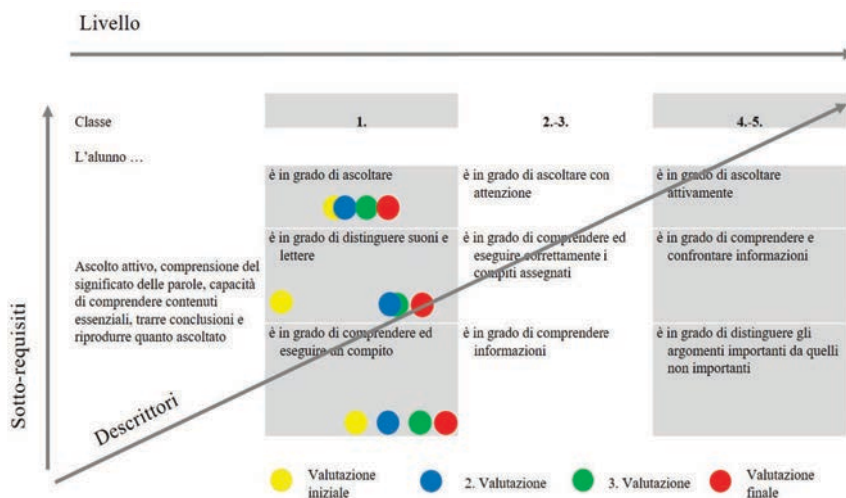


Figura 6: Documentazione delle competenze con indicatori dell'attuale livello di apprendimento in riferimento all'esempio della materia “Tedesco” nel campo: “Ascolto”

Ne nascono griglie delle competenze, sulle quali si possono evidenziare non solo l'attuale livello di apprendimento, ma anche lo sviluppo dei diversi ambiti di competenza. L'esistenza di un nesso tangibile per i discenti tra questi metodi di valutazione agevola l'apprendimento sistematico. In tale contesto, Winter (2018, p. 150) si pronuncia a favore di un coinvolgimento degli alunni nel processo di valutazione.

L'impiego effettivo di una matrice può differenziarsi notevolmente nel

quadro della pratica scolastica. Se, e in quale misura, le griglie delle competenze possano far sì che i potenziali descritti si riflettano sul controllo interno dell'apprendimento dipende, da un lato, dal grado di elaborazione e, dall'altro, dai corrispondenti metodi e strumenti pedagogici. Tramm e Naeve (2007, pp. 4, 8 e seguenti) si pronunciano a favore dell'introduzione della griglia delle competenze come strumento di valutazione di una situazione di apprendimento di partenza grazie a una fase di sperimentazione. Ad avvenuta familiarizzazione con lo strumento e con i compiti a esso associati, si può dare avvio a una serie di processi di apprendimento disciplinare in classe che si articolano nelle seguenti fasi:

1. in una prima fase, gli alunni devono definire per ogni dimensione di competenza, nel quadro di un'autovalutazione, a quale dei livelli indicati si avvicinino di più il loro attuale livello di competenza;
2. in una seconda fase, si procederà a raffrontare la classificazione soggettiva operata dagli alunni con la valutazione del docente. Quindi, nel quadro di apposito dibattito, gli attori in gioco si scambieranno idee e opinioni in merito a differenze e concordanze;
3. nel corso della terza fase, si provvederà a definire insieme in quali dimensioni di competenza evolverà lo studente;
4. quindi, i discenti, avvalendosi del quaderno dei compiti del livello target, potranno prepararsi, in maniera mirata e sotto la propria responsabilità, alla verifica delle competenze entro un lasso di tempo di propria scelta;
5. la verifica sarà effettuata al momento da loro stabilito;
6. una riflessione sul processo di apprendimento chiude questa fase e riconduce nuovamente alla prima fase.

Nel quadro di tale ciclo, il docente può adattare il margine d'azione del controllo esterno al livello di autonomia del discente.

Il “portfolio” come strumento personalizzato di valutazione degli apprendimenti.

Dall'inizio del nuovo millennio, i portfolio stanno acquistando sempre maggiore importanza nel quadro della pratica didattica (cfr. Brunner, Häcker & Winter, 2009, p. 7). Per questo non rappresenta una novità la raccolta di campioni di lavoro scritti all'interno di una cartella trasportabile. Già agli inizi dell'era moderna, per dare prova delle loro abilità a potenziali clienti e committenti, gli artisti figurativi presentavano loro opere esemplari.

Nei contesti scolastici, sono diverse le tipologie di specifici portfolio degli apprendimenti che si possono realizzare, orientandone il processo di realizzazione, secondo Winter (2007, p. 5), alle fasi dell'apprendimento completo:

- partendo dall'esposizione di problemi, si procede innanzitutto a chiarire quali sono le condizioni-quadro (estensione temporale, layout, parametri di valutazione);
- quindi, i discenti possono lavorare sul tema o sui temi autonomamente o in piccoli gruppi di loro scelta;
- di tale lavoro fa parte anche la selezione dei prodotti di apprendimento che il portfolio dovrà, infine, contenere;
- al processo si accompagna, quindi, una fase di riflessione;
- nel quadro della presentazione finale si potranno formulare anche conseguenze per i futuri processi di apprendimento.

In merito alla questione riguardante cosa contraddistingua una buona valutazione e un buon giudizio degli apprendimenti, Breidenstein et al. (2012) rileva una serie di criteri che è possibile ricavare dalla definizione di prestazione scolastica, dalle funzioni di valutazione degli apprendimenti, così come dalle norme di riferimento. Una valutazione/giudizio degli apprendimenti deve fornire a insegnanti e alunni informazioni chiare e obiettive in merito a incremento delle prestazioni, cambiamenti nelle competenze o punti di forza e di debolezza individuali. Il giudizio degli apprendimenti può essere, inoltre, inteso come un intervento didattico volto a fornire informazioni chiare e imparziali su competenze disciplinari e interdisciplinari, così come sulla qualità del prodotto e del processo di apprendimento – comprese le competenze metacognitive come, per esempio, la riflessione sul proprio apprendimento (cfr. Jürgens & Lissmann, 2015, p.14 e seguenti). Tanto la valutazione quanto il giudizio degli apprendimenti devono avvalersi di molteplici forme di rilevamento, orientarsi a livello metodico su criteri di qualità e consentire, oltre all'utilizzo di norme di riferimento concrete, una comparabilità individuale. La stesura del giudizio e della valutazione dovrebbe richiedere al docente un carico di lavoro limitato. Dopo l'analisi dei risultati emergenti dalla ricerca sull'insegnamento-apprendimento, i risultati potranno essere sintetizzati in forma grafica. In questo modo emergeranno con chiarezza vantaggi e svantaggi delle diverse forme di valutazione e giudizio.

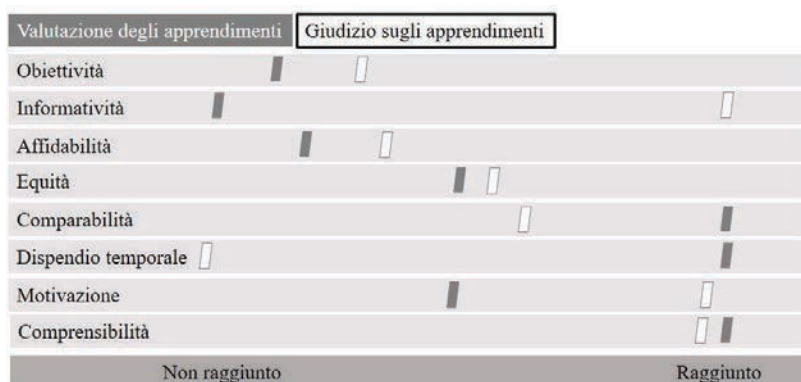


Figura 7: Raffronto tra i criteri delle diverse forme di valutazione e giudizio

2.4.3 Azione dei docenti nei processi di apprendimento orientato alle competenze

Fondamentali per la crescita dell'apprendimento disciplinare sono, secondo Trautwein et al. (2018), le strutture profonde delle situazioni di insegnamento-apprendimento che si possono sintetizzare nelle dimensioni base dell'attivazione cognitiva, del supporto costruttivo e della gestione della classe. Le strutture profonde hanno a oggetto la qualità dell'interazione tra docenti e discenti. Secondo le idee di Collins, Brown e Newman (1989), l'azione dei docenti può essere descritta con il modello della "Cognitive Apprenticeship".

Tabella 4: Fasi della Cognitive Apprenticeship secondo Collins, Brown & Newman (1989) e le dimensioni base orientate a Klieme & Rakoczy (2008).

Livello di sostegno	Fase	Spiegazione	Dimensione base
	Modeling	Predisposizione di un ambiente di apprendimento complesso, presentazione esemplare di una situazione d'azione complessa attraverso l'illustrazione verbale dell'obiettivo di apprendimento, del procedimento per raggiungerlo e dei relativi percorsi di elaborazione.	Gestione della classe
	Coaching	Osservazione "accompagnativa" del discente, offerte di assistenza, ripetizione delle modalità di soluzione.	Supporto costruttivo
	Scaffolding	Il docente fornisce al discente l'esatta quantità di ausili strutturali di cui quest'ultimo necessita per soddisfare con successo i previsti requisiti.	Supporto costruttivo
	Articulation	Incoraggia i discenti ad articolare le proprie conoscenze e il proprio pensiero in forma verbale.	Attivazione cognitiva
	Reflection	Assistenza alla riflessione sui processi di apprendimento attraverso la richiesta di motivazioni o l'indicazione di approcci alternativi.	Attivazione cognitiva
	Exploration	Incoraggiamento ai discenti a trasferire le conoscenze in altri casi o situazioni.	Attivazione cognitiva

I compiti vengono qui proposti dal docente in una sequenza tale da consentire ai discenti sia di affrontare le sfide che di riflettere sui processi di lavoro a livello metacognitivo. Il *cognitive apprenticeship* si caratterizza per il passaggio da una fase espositiva a una esplorativa in più passaggi. La graduale riduzione dell'assistenza da parte del docente viene indicata con il termine "fading".

In tale contesto, il percorso valutativo rappresenta un'importante esperienza non solo ai fini dell'apprendimento disciplinare, ma anche della riflessione sul valore della valutazione rispetto al futuro ruolo del docente (Maier, 2010; Scierri & Batini, 2018).

2.4.4 Prospettive degli alunni su apprendimento e prestazioni

Gli alunni non rivestono soltanto il ruolo di destinatari dell'insegnamento in grado di influire, attraverso il proprio livello di conoscenza, sul successo delle azioni pedagogiche; in quanto esperti del proprio apprendimento, essi concorrono, infatti, attivamente a plasmare i propri processi di apprendimento individuali (Göllner et al., 2016, p. 63). A partire dai primi anni del nuovo millennio, le prospettive degli alunni hanno iniziato a essere tenute in sempre maggiore considerazione come indicatori di qualità nel quadro della ricerca didattica empirica. Come evidenziato dai risultati del progetto di ricerca finalizzato al rilevamento della qualità di insegnamento con l'ausilio dei giudizi degli alunni, questi ultimi sono in grado di attribuire in maniera differenziata ai singoli docenti gli indicatori di qualità "motivazione", "comprensibilità", "orientamento agli alunni", "strutturazione" e "gestione della classe" (Göllner et al., 2016, p. 77). Questo feedback può aiutare i docenti a riconsiderare le decisioni didattiche, in modo da consentire lo sviluppo didattico in situ (Wisniewski & Zierer, 2020). I limiti della valutazione della qualità dell'insegnamento dal punto di vista degli alunni risiedono, a parere di Göllner et al. (2016), da un lato nel fatto che, non indicando i questionari utilizzati alcun periodo temporale di riferimento, si possono manifestare incongruenze nella concordanza tra indicazioni degli insegnanti e degli alunni; dall'altro, la complessità linguistica degli item del questionario condiziona, in particolar modo, gli alunni più giovani, aspetto questo che risulta sempre più evidente se si guarda alla precisione delle risposte fornite nel corso dell'indagine.

Con i risultati del progetto di ricerca *Leistungsbeurteilung und -rückmeldung an Hamburger Schulen* (LeiHS - "Valutazione e feedback sugli apprendimenti presso le scuole di Amburgo"), Beutel e Vollstaedt (2002) vanno a colmare le lacune esistenti a livello di ricerca tra resoconti esperienziali e studi empirici sulle potenzialità incentivanti della valutazione verbale delle prestazioni scolastiche dal punto di vista degli alunni. Attraverso un questionario scritto, sono state prese in esame le diverse esperienze degli alunni con le forme di valutazione degli apprendimenti, così come i loro atteggiamenti di fondo. Beutel e Vollstaedt (2002) sintetizzano i risultati dei quesiti scritti e orali in tendenze (ibidem p. 549 e seguenti).

- Gli alunni accettano la valutazione scolastica degli apprendimenti come un importante compito svolto dal fornitore di servizi educativi.
- Gli alunni preferiscono l'assegnazione di voti al giudizio verbale. Perce-

piscono la valutazione come equa e possono ricavare da essa chiare informazioni per il proprio livello di apprendimento.

- I rispondenti appartengono a una fascia d’età in cui non conoscono la posizione critica dell’attivismo pedagogico nei confronti dei voti. La tipologia di pagella preferenziale è rappresentata da quella con voti accompagnati da commenti esplicativi e indicazioni sulle opportunità di miglioramento.
- Gli attori si possono immaginare una “scuola senza voti” più a livello di istruzione primaria che nelle scuole di secondo grado.

Attraverso le interviste guidate, individuali e di gruppo, ad alunni della scuola primaria, è stato esaminato (ivi, p. 543)

- quali fossero gli atteggiamenti evidenziati dai partecipanti rispetto alla valutazione degli apprendimenti;
- quali aspettative fossero associate alle forme di valutazione degli apprendimenti al momento adottate;
- come fossero gestiti i problemi legati al giudizio degli apprendimenti.

I giudizi testuali vengono percepiti dagli alunni come materiali di lettura interessanti, in quanto a essi possono collegare una parte della propria storia di apprendimento. Se si certifica loro una buona prestazione nella materia, sono in grado di riprodurre fedelmente la formulazione del giudizio. I bambini della prima classe associano esperienze particolarmente positive alla lettura delle proprie valutazioni, laddove queste ultime presentino analogie con i rituali dell’esperienza della letteratura pre-scolastica (Beutel & Volstaedt, 2002, p. 598). A partire dalla seconda classe, i bambini sono in grado di fare nei commenti una distinzione tra modelli testuali generali e apprezzamento individuale. Si aspettano da parte dei docenti lodi specifiche che li differenzino dagli altri compagni di classe, oppure richiedono critiche concrete anziché obiezioni generiche. Se i bambini attribuiscono al documento un’importanza personale, in loro si manifesta una maggiore propensione all’impegno. Alcuni di loro scelgono in maniera mirata anche la cerchia di persone con le quali desiderano condividere le proprie pagelle, cosa che risulta più facile fare in ambito scolastico che in quello familiare. Il dialogo con il docente in merito alla pagella di valutazione promuove un confronto mirato con la propria biografia di apprendimento, nel quadro del quale poter condurre uno scambio di vedute sulle sfumature interpretative e un dibattito sui giudizi (ivi, p. 306).

Nel quadro di un workshop da tenersi nella fase I della rete, gli alunni del ciclo intermedio di una scuola aderente alla rete fanno un raffronto tra vantaggi e svantaggi dei modelli di valutazione alternativi. Un evidente vantaggio è rappresentato dalle agevolazioni e dalle comodità che ne derivano: nessun test, nessuna pressione legata ai voti, niente apprendimento bulimico. Solo in quarta e quinta posizione, associano il modello alla possibilità di approfondire i propri interessi e perseguire obiettivi di propria scelta. Tra gli svantaggi emerge, in primo luogo, quello di non rendersi conto della situazione dei propri voti.

Il fatto che i modelli di valutazione alternativi si abbinino a schemi di insegnamento aperto e i compiti assegnati agli alunni incoraggino l'apprendimento responsabilizzato può far sì che la gestione dei tempi divenga un problema o porti addirittura a errori di valutazione rispetto alla libertà concessa (si veda Fig. 8).



Figura 8: Vantaggi e svantaggi dei modelli di valutazione alternativi dal punto di vista degli alunni della rete ©Stadler-Altman

I risultati degli attuali lavori di ricerca qualitativa su impressioni ed esperienze degli alunni (a seguito dell'introduzione dei giudizi degli apprendi-

menti sotto forma di valutazione descrittiva presso le scuole altoatesine) mostrano come, tra gli alunni della quarta e quinta classe della scuola primaria, il cambiamento abbia provocato, in primo luogo, irritazione (Rungger, 2022, non pubblicato). Ciò che gli alunni non apprezzano in tale contesto è di dover leggere ancora di più e non poter percepire con immediatezza l'importanza dei testi, come avveniva con la valutazione tramite voti numerici (ivi, p. 70).

2.5 Effetti collaterali dell'ambivalenza delle concezioni guida dell'azione

In seno alle democrazie occidentali, i sistemi educativi rivestono una duplice funzione di riproduzione e innovazione. Tra le prestazioni funzionali socioculturali rientrano, secondo Fend (2008, p. 48 e seguenti), inculturazione, qualificazione, allocazione, legittimazione e integrazione. Alla prestazione funzionale individuale corrisponde la realizzazione di capacità d'azione che, a loro volta, si esplicano nell'acquisizione di qualificazioni, nella pianificazione della vita, nell'orientamento sociale e nella costruzione dell'identità. Tale duplice funzione è andata incontro a ripetute critiche nel quadro del dibattito scientifico-educativo, in quanto prevede che il docente operi nel contesto di strutture intrinsecamente ambivalenti (Schumacher, 2010; Heinrich & Kohlstock, 2016; Helsper, 2016). La comprensione didattica che ne risulta è, secondo il parere di Gruschka (2014), un "mix di economia aziendale e psicologia pedagogica" che, in ultima analisi, risulterebbe sprovvista della "sostanza pedagogica propria del compito della scuola, in particolare del suo compito e della sua funzione educativa" (ibidem, pp. 18-19). La concezione teorico-sociale dei sistemi educativi legittima, da un lato, il perseguimento di finalità economiche e richiede, dall'altro, una formazione della persona nella tradizione umanistica. Inoltre, all'interno della struttura sociale scolastica si realizza la trasmissione di una gerarchia consolidatasi attraverso il ruolo di definizione dell'azione svolto dai docenti. Si dovrà, al contempo, realizzare quell'idea regolativa di gestione democratica delle scuole che, a sua volta, si fonda su accordi tra gruppi di persone interagenti accettati da entrambe le parti in causa.

Dall'entrata in vigore della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità (UN CRPD, 2006), quello dell'inclusione è divenuto un tema di centrale importanza tanto nell'opinione pubblica quanto tra gli esperti. Nell'ambito dello sviluppo scolastico, a essere oggetto di di-

scussione sono perlopiù approcci basati sulle evidenze riguardanti i fattori di successo per inclusione e attività e strutture suscettibili di miglioramento (Good, 2008; Feuser, 1998; Tews, Lupart, 2008; Keller-Margulis, 2012; Melzer, Hillenbrand, Sprenger, 2015). Accanto allo specifico impegno rispetto al tema inclusione, sono anche altri gli aspetti pedagogici da tenere in considerazione al fine di garantire a tutti gli alunni l'accesso a un'istruzione di alto livello qualitativo, come i metodi di valutazione orientati alle competenze. Le scuole sono, infatti, ambienti "artificiali" (Dewey, 1964, p. 207).

III.

Dimensioni e fasi dell'apprendimento organizzativo

Definire le scuole “organizzazioni che apprendono” può suonare inizialmente paradossale, visto che la loro funzione consiste principalmente nel far sì che ad apprendere sia chi le frequenta. Dal punto di vista sociologico-organizzativo, una scuola può “apprendere” laddove gli attori dell'apprendimento organizzativo abbiamo concordato di comune accordo un obiettivo e orientino le proprie azioni su di esso, coordinandole tra loro sulla base del medesimo. Un tale cambiamento auto-organizzato viene definito da Probst (1993) come “change-management partecipativo”. Trasferendo l'idea, gli elementi centrali e i principi dell'apprendimento organizzativo nel contesto dello sviluppo scolastico, emergono secondo Oude et al. (2021, p. 241) tre prospettive:

- l'apprendimento organizzativo come gestione delle conoscenze.
Le esperienze quotidiane maturate nelle scuole hanno valore di conoscenze situazionali e professionali. Affinché le conoscenze esperienziali rilevanti ai fini organizzativi possano trasformarsi in conoscenze organizzative condivise, occorre da un lato, uno scambio collegiale, dall'altro una riflessione alla luce di conoscenze scientificamente generate;
- l'apprendimento organizzativo come interconnessione collegiale coordinata.
Gli sviluppi a livello dei singoli istituti scolastici sono da considerarsi alla stregua di progetti frammentati, nel quadro dei quali gli approcci

- pedagogici possono senz'altro dare vita, attraverso uno scambio coordinato, a effetti sinergici a livello di autoregolazione professionale;
- la ricerca scientifica complementare come parametro di riflessione sull'apprendimento organizzativo.

In ogni fase e a ogni livello operativo dell'apprendimento organizzativo sono indispensabili la moderazione e la valutazione qualitativa dei processi. Alla luce della crescente complessità di strutture e interazioni, viene ad acquisire importanza anche il meta-controllo, nel senso di una riflessione su svolgimento dei processi, obiettivi intermedi, strategie e procedure.

La struttura operativa ipotizzata in seno alle prospettive è illustrata più dettagliatamente di seguito.

3.1 Apprendimento organizzativo come gestione delle conoscenze

Se, seguendo Luhmann (1976), si parte dal presupposto che le scuole possano essere pensate come sistemi sociali aperti, allora discenti e docenti possono essere considerati elementi interni al sistema, i quali agiscono gli uni con gli altri. In linea di principio, tutte le interazioni risultano indisponibili, nella misura in cui il successo delle azioni non possa essere garantito. In parole povere, gli insegnanti non possono ricavare l'apprendimento dagli alunni come un panettiere ricava il pane dalla farina. Il sistema scuola raggiunge la stabilità reiterando continuamente le interazioni nel quadro dell'insegnamento. Inoltre, accordi elaborati a diversi livelli di responsabilità (ad per esempio, il regolamento scolastico o regole di classe) dovrebbero fornire un orientamento a tutti gli attori e garantire continuità.

In seno a una società funzionalmente differenziata la scuola, in quanto parte del sistema di educazione e istruzione, assolve specifici compiti accanto ad altri sottosistemi sociali. La scuola intrattiene un rapporto di scambio diretto con sottosistemi come, per esempio, quelli della scienza, dell'economia o della politica, ma anche con la religione, l'arte, la musica e lo sport. Un cambiamento nelle attuali strutture e negli attuali processi può prendere avvio grazie agli impulsi provenienti da tali sottosistemi (Lauer, 2014, p. 14 e seguente). Di tali strutture e processi fanno parte, per esempio, norme di legge autorizzative, istanze politiche relative a elevate performance prestazionali o esigenze economiche per una qualificazione del mercato del lavoro orientato al futuro. Così, all'inizio degli anni 2000,

è stato indotto, nel quadro degli studi internazionali sugli apprendimenti, un cambio di paradigma verso l'orientamento alle competenze nelle situazioni di insegnamento-apprendimento. Sulla scia della didattica a distanza resa necessaria dalla pandemia, è sempre maggiore l'importanza di cui godono i media digitali nel contesto didattico.

Zinth (2010) sottolinea come l'apprendimento organizzativo non possa essere preso in considerazione separatamente dal soggetto. La chiave per il successo dell'innovazione è rappresentata, di conseguenza, dalla consapevolezza individuale dell'urgenza dell'innovazione. Nella riflessione sulle situazioni problematiche attuali e che ci si possono attendere dal futuro, all'attrattività attribuita alla situazione di arrivo auspicata fanno da contraltare gli sforzi che essa richiede eventualmente di compiere. Se i compiti vengono ritenuti sensati e significativi, le persone sono, in generale, propense a approfondire maggiore impegno e assumersi maggiori responsabilità (Söll, 2002). In seno a un'organizzazione, pertanto, sono la disponibilità dei singoli membri della medesima (*learning agents*) all'apprendimento continuo, nel quadro del proprio sviluppo personale e della propria professionalizzazione lavorativa (*personal mastery*) e la loro capacità di farlo, a rappresentare i presupposti per un cambiamento strutturale (Senge, 1998). Elementi osservabili della disciplina della padronanza personale sono, tra gli altri, l'empatia, l'impegno per il perseguimento di un bene superiore, l'apertura ad altre possibilità o l'integrazione di intuizione e buon senso. Se, nella disciplina della padronanza personale, ciò che più ha importanza è la capacità di bilanciare le proprie motivazioni con l'impegno personale per la causa, nella costruzione di un profilo professionale tutto ruota attorno alla capacità di farsi un'immagine differenziata della realtà. Ciò può riuscire analizzando i fattori che condizionano la situazione, così come la loro interazione sulla base di conoscenze teoriche, pratiche e procedurali e anticipando la situazione potenzialmente raggiungibile. La riflessione riguarda, inoltre, la presa di coscienza e il chiarimento di mentalità e atteggiamenti personali, visto che questi ultimi possono influire sulla propria evoluzione e sull'organizzazione favorendole o ostacolando (mental model). Maggiore è l'auto-efficacia che si ritiene di possedere, minore sarà la resistenza rispetto alle innovazioni (Ebner, 2005, p. 6).

Un processo di apprendimento collettivo nasce, a sua volta, attraverso la reciproca esplorazione delle **conoscenze** private e delle loro interpretazioni. Valori e premesse condivise collettivamente – sulle quali si impronta l'azione – si realizzano attraverso informazioni sugli obiettivi, sull'evoluzione degli sviluppi e sulla comunicazione dei risultati e si manifestano a

loro volta, in più circuiti di feedback, sotto forma di strutture organizzative sostenibili. La presenza di visioni collettive (*shared visions*) di una cultura scolastica futura evoca, nei membri di un'organizzazione, un impegno personale produttivo. Le organizzazioni che apprendono necessitano di dirigenti in grado di analizzare e condurre le rispettive attività all'interno di un contesto sistemico (*system thinking*). Ciò comporta, tra le altre cose, la capacità di ispirare i collaboratori ad ampliare continuamente le proprie abilità, per poter così meglio comprendere la complessità delle singole azioni e anticiparle con riferimento al sistema (Senge 1998: 341 e seguenti). Il loro compito consiste, inoltre, nel rendere possibili e supportare tanto i processi di apprendimento collettivi quanto quelli individuali. Le misure di sostegno possono consistere anche nel riconoscere eventuali ostacoli che necessitano di chiarimento (paura del diverso, reattanza, incomprensioni) o nell'affrontare a livello comunicativo eventuali manifestazioni di resistenza (opposizione, agitazione, evitamento, indifferenza) (Lauer, 2014, p. 53 e seguente e p. 60).

Al contrario, la trasmissione di direttive di tipo top-down da parte dei dirigenti scolastici non genera altro che l'esecuzione di direttive, a prescindere dal tono amichevole con cui le stesse vengano impartite (Senge, 1998, p. 9). Laddove i processi di cambiamento non si basano su cicli di apprendimento, non si può parlare, secondo il parere di Zinth (2010), di apprendimento organizzativo: ci si trova, al contrario, in presenza di sforzi di adattamento reattivo, ovvero sono state messe in atto azioni di coping (Zinth, 2010, p. 69). Un'organizzazione può coinvolgere in un dialogo mirato (*reciprocal inquiry*) diverse competenze e punti di vista e rappresentare processi di apprendimento e di sviluppo (*team learning*) di gruppo. A tal proposito, i processi operativi e procedurali, le linee guida, i piani triennali o gli organigrammi – messi per iscritto e agli atti, sia manualmente che in formato digitale – sono da un lato uno specchio del cambiamento e offrono, dall'altro, la possibilità, di ricavare una riflessione dalle routine (Leonhard et al., 2016, p. 3).

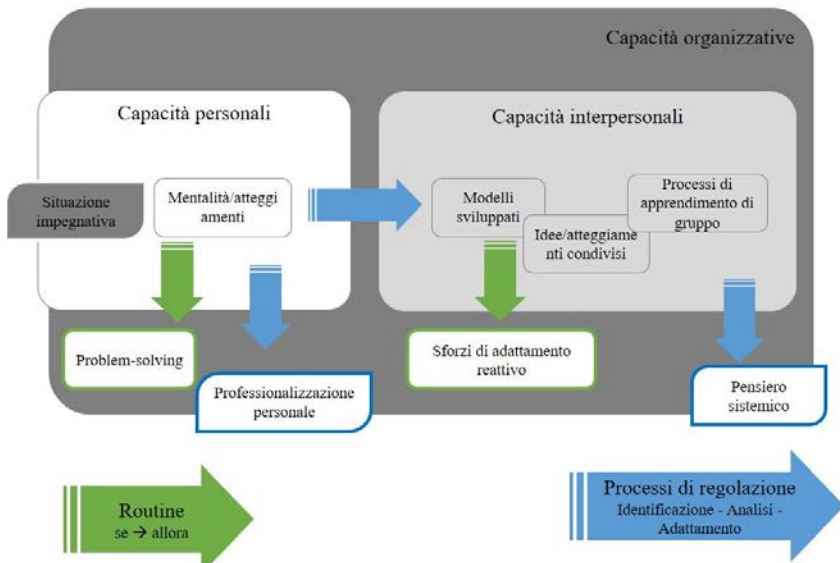


Figura 9: Interazione tra abilità, rapporti e strutture organizzative, elaborazione dell'autore basata su Mitchell (2011) integrata con le discipline di Senge (1998)

Merki et al. (2021, p. 174) sottolineano come l'analisi dell'interazione tra abilità personali, rapporti interpersonali e strutture organizzative debba essere condotta sullo sfondo di processi, routine e strategie di regolazione implicite ed esplicite per poter meglio individuare quando le azioni vengano interrotte, perché non risultano (più) funzionali all'elaborazione di specifici compiti, ovvero non paiono più esserlo. A tale riguardo, si fornisce, quindi, una spiegazione dei concetti di routine e strategie di regolazione e si illustra l'interazione tra i singoli parametri con l'ausilio di un modello sviluppato da Mitchell (2011) e integrato con la disciplina di Senge (1998) (si veda Fig. 9).

I processi implicite, o routine, sono procedure standard, astratte e relativamente stabili, messe in atto da una singola persona ovvero attività collettive ricorrenti, svolte da determinati attori in determinati luoghi e in determinati momenti, che variano nell'arco di periodi temporali prolungati nel continuo scambio di reciproche influenze tra struttura e azione (Becker, 2004).

I processi espliciti, o strategie di regolazione, si caratterizzano per il fatto di consentire l'identificazione (identification) e l'analisi (analysis) di una particolare sfida, da cui si può successivamente ricavare, nel quadro di un

confronto riflessivo, una comprensione ponderata della situazione. Partendo da tale base, si possono, quindi, sviluppare, testare, affinare, rigettare o confermare nuove modalità di azione (adaptation) (Järvenoja et al., 2015; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016).

3.2 L'apprendimento organizzativo come rete coordinata di relazioni

In base alla riforma avviata per via legislativa attraverso la L.P. 12/2000, la definizione delle modalità di valutazione degli apprendimenti è compito delle scuole. Al fine di sondare in maniera più precisa le diverse opzioni giuridiche e offrire alle scuole un'occasione coordinata di scambio collegiale, nel 2016 la Direzione Provinciale Scuole ha dato vita al progetto congiunto "Modelli di valutazione alternativi orientati alle competenze", affidandone la responsabilità progettuale alla Ripartizione Pedagogica. Il supporto scientifico al progetto è stato fornito da pedagogisti della Libera Università di Bolzano.

Il vantaggio offerto da una valutazione partecipativa (cfr. Uhl, Ulrich & Wenzel, 2004, p. 32) risiede, per le scuole, nella possibilità di coinvolgere, in un processo improntato alla collaborazione, diverse prospettive di valutazione rispetto all'oggetto della medesima. Basandosi sulle rilevazioni operate sui dati raccolti e interpretati dal Servizio di valutazione e sui risultati emersi dalla ricerca sociale qualitativa, le scuole possono generare conoscenze specifiche rispetto a ciò che le motiva, a come i ruoli vengono ripartiti in seno ai processi indipendentemente dalle funzioni ufficiali previste dall'organigramma e a quali effetti indesiderati possa avere il lavoro (cfr. Pfeiffer, 2002). Il supporto scientifico rappresenta, pertanto, uno strumento attraverso il quale dedurre le conseguenze dirette e strutturare i processi decisionali.

Scuole aderenti alla rete ¹	I	II	III
Cosmic Crisp			
Gala			
Holsteiner Cox			
Granny Smith			
Piros			
Braeburn			
Gravensteiner			
Cox Orange			

Pinova			
Pink Lady			
Boskopp			
Reanda			
Resi			
Rondo			
Melix			
Renette			
Ontario			
Jonathan			
Halios			
Topaz			
Elstar			

Tabella 5: Scuole aderenti alla “Rete dei modelli di valutazione alternativi orientati alle competenze” e prosecuzione del lavoro della rete nel quadro del progetto “Lernen(d) denken”

I team scolastici approvati sono composti da docenti e dirigenti scolastici. La selezione è stata operata in modo che risultassero rappresentati i diversi livelli scolastici e i diversi orientamenti pedagogico-didattici.

3.2.1 Dinamiche attoriali in seno alla rete

Gli elementi fondanti di una rete sono rappresentati da rapporti sociali che, grazie al loro carattere sistemico, risultino, da un lato, relativamente stabili e, dall'altro, dinamici. Una rete deve sì prevedere strutture di aspettativa affidabili, ma essere anche aperta ai cambiamenti. All'interno delle reti sociali possono sorgere, in base alla classificazione di Fuhse (2009), strutture di senso stabili, al cui interno gli attori si aspettano, gli uni dagli altri, determinati comportamenti nei confronti dell'altro nelle narrative relazionali e agiscono attraverso più episodi di interazione. Ancor più importante della stabilità in seno alla costellazione di persone è che la comunicazione si riallacci sempre ai componenti comunicativi delle comunicazioni precedentemente intercorse.

1 Tutti i riferimenti alle regioni, alle strutture scolastiche e alle istituzioni legate all'indagine sono stati sostituiti da varietà di mele.

III. Capitolo

Rete I	Ottobre 2016	Evento inaugurale Discorso di apertura di Felix Winter: “scuola senza voti? Nuove forme di valutazione degli apprendimenti in tempi di orientamento alle competenze”
	Novembre 2016	Workshop presso Melix: ospitazione per l’apprendimento aperto con feedback, raffronto con il rispettivo modello presso la scuola
	Febbraio 2017	Workshop presso Elstar: ospitazione con feedback sui modelli LiE e Navi, scambio di vedute sui materiali didattici con riferimento alla valutazione orientata alle competenze
	Aprile 2017	Workshop presso Cosmic Crisp: frequenza di lezioni in classi Montessori con feedback, scambio di vedute sul questionario di feedback per la valutazione degli apprendimenti
	Settembre 2017	Convegno presso la Facoltà di Scienze della Formazione, Discorso di apertura di Eiko Jürgens “Voti, perché? I modelli di valutazione orientati alle competenze al banco di prova”
Rete II	Gennaio 2018	Evento inaugurale Discorso di apertura di Wolfgang Vogelsänger: “La nostra scuola senza voti”, scambio di vedute sul metodo scolastico dell’IGS Göttingen
	Aprile 2018	Workshop presso Resi: ospitazione con feedback sul metodo scolastico, scambio di vedute sulle caratteristiche dei buoni strumenti di valutazione
		Viaggio di studio a Göttingen presso la locale <i>Integrierte Gesamtschule</i> (scuola media e superiore integrata, n.d.t.)
	Ottobre 2018	Workshop tematico: scambio di vedute sulla documentazione dello sviluppo degli apprendimenti e sulla gestione del registro (elettronico) presso la propria scuola, modelli di strutturazione delle competenze, case studies da Graf Oldenburg e Alkmene, così come dal Jonathan
	Dicembre 2018	Workshop presso Pink Lady: ospitazione presso tre scuole con diversi metodi didattici con riflessione e feedback
Valutazione della rete da parte dell’amministrazione scolastica provinciale.		

Rete III	Ottobre 2019	Evento inaugurale Discorso di apertura di Josef Hörndler: "Ce la giochiamo tutta!" Orientamento dell'insegnamento e della valutazione alle esigenze del futuro Punto della situazione sull'interconnessione concettuale di insegnamento e valutazione
	Novembre 2019	Workshop sulla comprensione dell'apprendimento e sulle implicazioni che ne risultano ai fini della diagnosi dei processi di apprendimento e della documentazione delle prestazioni apprenditive presso Granny Smith
	Dicembre 2019	Workshop sulla comprensione dell'apprendimento e sulle implicazioni che ne risultano ai fini della diagnosi dei processi di apprendimento e della documentazione delle prestazioni apprenditive presso Pink Lady così come presso Helios

Tabella 6: Attività della rete nel periodo ottobre 2016 - dicembre 2018

Al fine di poter quantificare l'efficienza delle attività della rete, l'amministrazione scolastica provinciale ha provveduto alla conduzione di un sondaggio basato su evidenze empiriche. L'analisi dei dati evidenzia come le aspettative rispetto al lavoro della rete presentino l'auspicata stabilità e offrono ancora sufficiente apertura rispetto ad altre attività.

	Non sono d'accordo	Non sono del tutto d'accordo	Sono abbastanza d'accordo	Sono molto d'accordo	Nessuna indicazione
Ho avuto l'occasione di scambiare le mie esperienze con la valutazione orientata alle competenze.		1	1	7	
Ho avuto l'occasione di prendere in esame e sviluppare metodi di valutazione alternativi.			5	4	
Ho avuto l'occasione di esaminare strumenti per discenti e docenti dedicati alla cultura del feedback.			6	2	1
Ho ricevuto nuovi impulsi per il mio sviluppo scolastico e didattico.		1	1	7	

Tabella 7: Risultato della valutazione della rete da parte dell'amministrazione scolastica provinciale 2018

Al fine di escludere che la funzione di moderazione svolta dagli accompagnatori scientifici nel quadro degli eventi possa aver avuto delle influenze, i risultati prodotti e le conoscenze acquisite nel corso dei workshop sono presentati in questa sede solamente attraverso un resoconto.

3.3 La ricerca scientifica complementare come parametro di riflessione sull'apprendimento organizzativo

Il supporto scientifico all'innovazione delle pratiche scolastiche si articola all'interno di un campo di azione estremamente complesso. Orizzonti di aspettativa diversi tra loro e relazioni causa-effetto difficilmente rilevabili l'una indipendentemente dall'altro danno vita a condizioni impegnative per la ricerca sul campo (Avenarius, 1998, p. 13 e seguente). Dalla ricerca scientifica complementare nel contesto dello sviluppo scolastico dovrebbero scaturire conoscenze multiprospettiche su un'istituzione e sui processi in atto al suo interno. A offrire un'occasione per la ricerca scientifica complementare sono, per esempio, innovazioni a carattere progettuale o la prova sul campo di modelli di diversa complessità.

L'obiettivo è quello di identificare contesti di regole e forme d'intervento tipiche in seno ai processi di sviluppo scolastico, con particolare attenzione all'identificazione ed esplorazione dei problemi. A differenza di quanto avviene nella ricerca-azione in cui gli insegnanti esaminano sistematicamente la situazione professionale in prima persona, la ricerca scientifica complementare affianca i processi di sviluppo scolastico con orientamento strutturale. Nell'implementazione delle conoscenze e nello sviluppo concettuale di strategie di problem-solving, i contributi si orientano alla realtà scolastica (cfr. Berkemeyer & Müller, 2010; Horstkemper & Tillmann, 2008; Ackermann, 2011).

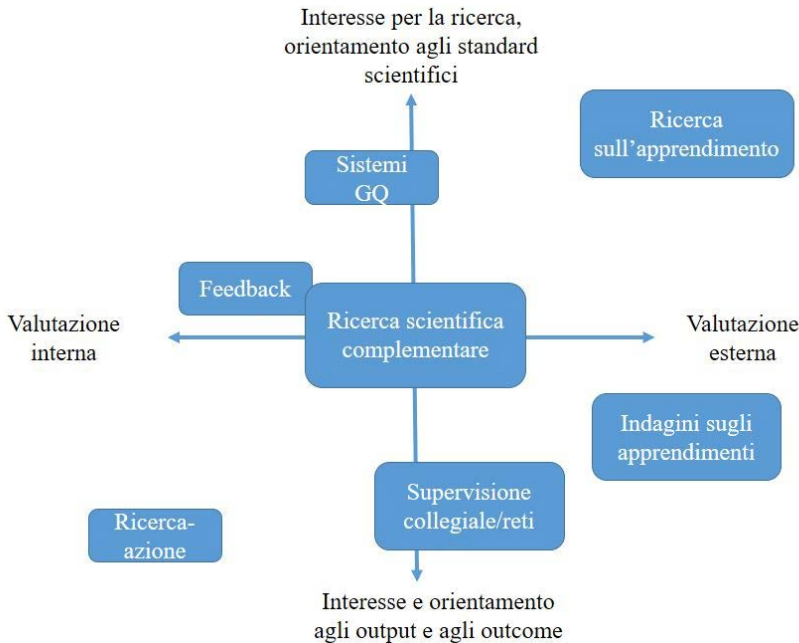


Figura 10: Formati di valutazione nel contesto dello sviluppo scolastico (elaborazione propria)

Il vantaggio di questo tipo di ricerca può essere individuato nel fatto che l'acquisizione di conoscenze scientifiche risulta svincolata dall'urgenza dell'azione pratica. Al contempo, si viene a creare per i ricercatori una zona di conflitto tra legittimazione interna e interessi scolastici, laddove, in primo luogo, bisogna raggiungere standard scientifici che non possono fornire risposte meccaniche ai pressanti problemi della quotidianità (Sloane, 2005, p. 323).

Al fine di poter ricontestualizzare la trasformazione dei requisiti della dimensione di input statale (si veda Tab. 4) in processi interni, lo strumento di rilevazione più opportuno è stato individuato nelle **interviste guidate**, in quanto esse consentono di comprendere il rapporto con gli altri secondo modalità metodicamente controllate con sistematico distacco (si veda al riguardo Bohnsack 2000, p. 20).

3.3.1 Disegno della ricerca

Un utile strumento – nel quadro della ricerca orientata alle dimensioni di ricostruzione di senso – è rappresentato da interviste semi-standardizzate e interviste guidate. Le domande qui selezionate in questa sede si rivolgono a diversi complessi di conoscenze, invitano al racconto generale e diventano esplorativi solo in un secondo momento. Offrono la possibilità di esprimere prese di posizione e mirano, in ultima analisi, a un compito realistico in relazione a singoli aspetti (Bogner, Littig, Menz, 2014, p. 19, p. 62):

- Come descrive la cultura dell’insegnamento nella Sua scuola?
- Quali sono gli elementi distintivi che caratterizzano la cultura scolastica presso la Sua scuola?
- Come ha preso forma presso la Sua scuola il desiderio/l’esigenza di adottare modelli di valutazione orientati alle competenze?
- Cosa L’ha spinto a sostituire la “classica” pagella con voti numerici con un riscontro scritto?
- Quali fasi rivestono un ruolo di centrale importanza nello sviluppo didattico per Lei come docente?
- Come si è modificata la cultura dell’insegnamento e dell’apprendimento presso la Sua scuola?
- Come sono cambiate la mentalità e le discussioni sulle tematiche dell’apprendimento, delle prestazioni e della valutazione in seno al corpo docente della sua scuola?
- Quali sono state le reazioni di colleghi, alunni e genitori?
- Di quali sistemi di sostegno vi siete avvalsi?

La partecipazione all’indagine scientifica è avvenuta su base volontaria e, in ossequio base al principio del consenso informato, i soggetti intervistati sono stati informati in merito a obiettivi e metodi del progetto di ricerca garantendo, inoltre, loro la completa riservatezza e la rigorosa tutela della segretezza dei dati, così che non potesse arrecare nocumento dalla successiva pubblicazione dei risultati.

3.3.2. Documentazione e trattamento dei dati

Le registrazioni sono state trascritte attenendosi alle linee guida per la trascrizione di Loos e Schäffer (2001). A ogni partecipante è stata attribuita

una lettera, la lettera “f” (per femminile) per i soggetti di sesso femminile e la lettera “m” (per maschile) per i soggetti di sesso maschile. Tutte le informazioni relative a persone e luoghi interni alle scuole sono state analogamente codificate. Qualora si tratti di riferimenti esterni accessibili al pubblico, si è rinunciato alla loro codifica.

Scuola aderente	Codifica dei dati personali
Cosmic Crisp	Pw, Rw, Qw
Granny Smith	Sw
Pinova	Nw, Om, Nw
Pink Lady	Aw, Bm, Cw
Melix	Gw
Topaz	Solo materiale informativo scritto
Elstar	Hm, Iw, Jw, Km, Mw

Tabella 8: Codifica dei dati personali

Inoltre, il sistema di trascrizione prevede le seguenti regole per la notazione dell'intonazione:

=	Elisione
l	Inizio di una sovrapposizione in concomitanza di un cambio di locutore
sì-sì	Parole pronunciate in rapida sequenza o contrazione di parole
(2)	Pausa, durata in secondi
(.)	Breve pausa; breve sospensione nel flusso del discorso
‘	Intonazione crescente
sììì	Allungamento di parole
<u>no</u>	Accentuazione
no	Volume
quan-	Interruzione
[solleva il braccio]	Espressione non-verbale
@.@	Breve risata sonora
@3@	Risata di tre secondi
Me	Presenza di più locutori
(stuker)	Espressione incomprensibile

Tabella 9: Regole di trascrizione sull'intonazione

L'analisi delle interviste è stata condotta con l'ausilio di un software QDA che consente l'importazione di dati testuali e l'inserimento di link a file mp3 o mp4. Oltre ad attribuire una numerazione alle diverse righe, il software inserisce nelle trascrizioni anche delle marche temporali che agevolano la ricerca e la citazione di punti della trascrizione. Le codifiche per la ricostruzione dell'implementazione di nuove strutture e valori vissuti si basa sui fattori e sulle aree definite da Rolff (2013) (si veda Capitolo 4.4.2).

Sviluppo organizzativo 1	Sviluppo organizzativo 2	Sviluppo organizzativo 3
Leadership, modello, margine d'azione, apprezzamento	Gruppi pilota, sistemi di sostegno (consiglio dei genitori, media digitali),	QM, linee guida e obiettivi criteri/ indicatori aventi rilevanza ai fini del controllo, metodo di aggiornamento adottato all'interno della scuola
Sviluppo del personale 1:	Sviluppo del personale 2	Sviluppo del personale 3
Orientamento alla motivazione, capacità di autoregolazione (anche a livello psico-somatico), mentalità ovvero atteggiamenti	Competenze professionali disciplinari e didattico-disciplinari, competenze organizzative e consulenziali (attraverso lo sviluppo personale)	Adeguamento delle qualifiche + punti di forza personali e obiettivi
Sviluppo didattico 1	Sviluppo didattico 2	Sviluppo didattico 3
Autovalutazione critico-ri-flessiva	Strutture di cooperazione collegiale, valutazione esterna da parte di alunni, colleghi, genitori o amici critici	Riferimenti esterni, rete scolastica

Tabella 10: Codifiche per la ricostruzione delle fasi dell'apprendimento organizzativo secondo Rolff (2013)

3.4 Ricostruzione delle fasi dell'apprendimento organizzativo nelle scuole aderenti alla rete

Lo sviluppo scolastico è orientato ai processi e si articola in tre fasi: iniziazione, implementazione e istituzionalizzazione (Rolff, 2013, p. 16). Di norma, le tre fasi (di apprendimento) si succedono tra loro, sebbene l'avanzamento non presenta necessariamente un andamento lineare, ma può

compersi anche seguendo percorsi indiretti o passi indietro e balzi in avanti (ibidem). In questa sezione illustriamo gli impulsi riorganizzativi in atto nelle specifiche scuole. Segue una descrizione delle strategie (obiettivi, responsabilità e percorsi di implementazione delle strutture nelle aree chiave dello sviluppo scolastico e dello sviluppo organizzativo, didattico e del personale). Dato che, in sede di analisi retrospettiva dei dati, le fasi due e tre non sono più chiaramente distinguibili tra di loro, la ricostruzione riguarda anche forme di interazione e sistemi di valore. I processi di sviluppo scolastico sono di natura continuativa e ciò è dovuto, da un lato, alla variabilità delle condizioni di partenza rilevabili all'inizio di un anno scolastico, dall'altro all'adeguamento dei processi interni alle direttive provenienti dall'esterno. Nel corso di un cambiamento programmato, i nuovi impulsi riorganizzativi si manifestano perlopiù già nella fase di istituzionalizzazione. Infine, il capitolo si chiude con gli imminenti compiti di sviluppo emersi nel corso delle interviste.

3.4.1 Occasioni di cambiamento e fase di iniziazione per lo sviluppo scolastico

I processi di riforma possono prendere avvio e stimolo a partire da diverse motivazioni. In generale, è possibile operare una distinzione tra occasioni interne e occasioni esterne e tra opportunità che accompagnano lo sviluppo e opportunità orientate al risultato. Al fine di chiarire le differenze insite nelle occasioni di cambiamento, abbiamo provveduto a collocare e illustrare le diverse situazioni di partenza in una matrice.

La resistenza degli alunni nei confronti di determinate misure di gestione della classe da loro sperimentata ha offerto ad alcuni docenti della Elstar un'occasione per riflettere sul metodo pedagogico adottato nelle classi della scuola media. L'iniziativa ha preso avvio da un gruppo di docenti volontari, sostenitori delle forme di apprendimento aperto. Inizialmente, il gruppo ha cercato di orientarsi verso un modello scolastico ben consolidato in Svizzera. Tuttavia, tale modello è stato rapidamente abbandonato per il timore di essere soggetti a una troppo marcata determinazione esterna. Così, attraverso contatti con Melix, il corpo docente ha convenuto di sviluppare un proprio modello. Infine, abbiamo provveduto ad adattare al contesto scolastico l'apprendimento responsabilizzato caratteristico del tirocinio professionale. In tale contesto, ha riscosso un ampio consenso la riflessione di un giovane insegnante di iniziare con le classi più problematiche.

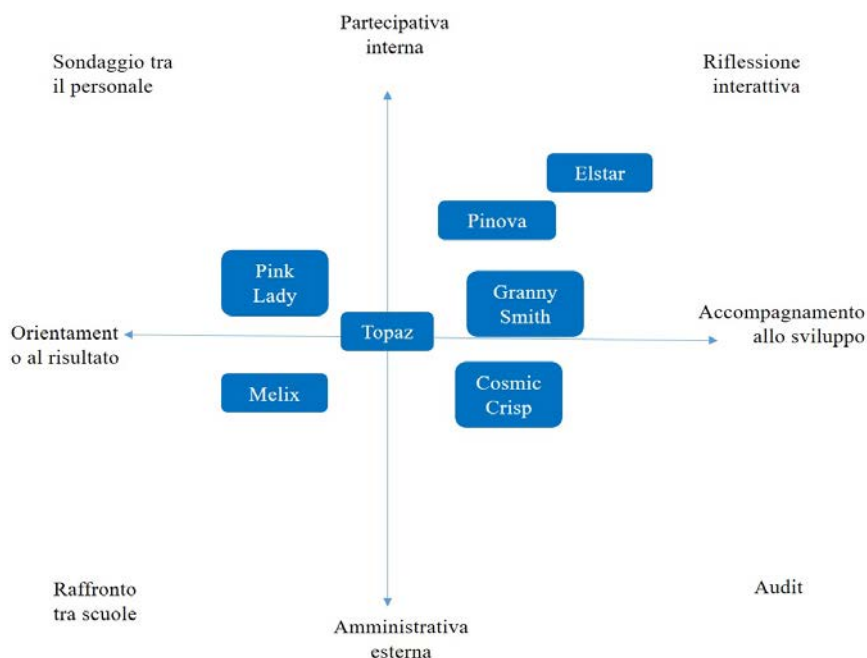


Figura 11: Matrice delle occasioni di cambiamento

L'apprendimento aperto è stato messo in pratica e valutato per la prima volta presso Melix nel quadro di un lavoro di ricerca svolto nel semestre di praticantato presso l'*Institut für Lehrerbildung* (Istituto per la formazione dei docenti) di Innsbruck nel 2006. Il principio didattico ha riscosso grande consenso in seno al corpo docente visto che, da un lato, agevolava il lavoro con diversi gruppi linguistici e, dall'altro, rendeva possibile l'insegnamento con orari di lezione sfalsati. Nell'arco di due anni, i docenti hanno comunicato il livello di apprendimento disciplinare sia in voti numerici che sotto forma di feedback semestrali dedicati alle competenze. Visto che la pianificazione dell'insegnamento era orientata esclusivamente sul test successivo, questo sviluppo è andato incontro a resistenze, in quanto si poneva in opposizione all'intenzione di ampliare nel suo complesso lo spettro di valutazione. Ne sono seguite una ridefinizione e una focalizzazione sul lavoro e sulla valutazione orientati alle competenze. Innanzitutto, la completa transizione verso un insegnamento e un apprendimento orientati alle competenze come pure verso i corrispondenti metodi di valutazione è inizialmente riuscita ai docenti in matematica. Le materie scientifiche e le lingue hanno

evidenziato, nel complesso, minori problemi di adattamento rispetto alla storia e alle materie estetico-musicali.

Nel 2007, presso l'Istituto Comprensivo di Topaz, si è preso ispirazione, per i cicli di istruzione media e superiore, al principio dell'apprendimento personalizzato sviluppato da Andreas Müller presso l'*Institut di Beatenberg* (CH). Lo sviluppo di un modello orientato alle competenze – adattato ai cicli di istruzione primaria - è durato tre anni, prima che si giungesse, per la prima volta, a partire dalla classe 3a, all'applicazione del modello per le materie tedesco, matematica e storia, geografia e scienze sotto forma di incarichi di apprendimento e di valutazione per mezzo di griglie delle competenze.

Presso l'Istituto Comprensivo di Pinova, un solo docente ha avviato, nel 2002, con la classe 3a una sperimentazione volta all'introduzione di un metodo d'insegnamento trasversale alle classi. Con il tempo, siamo riusciti ad acquisire altri sostenitori alla causa dell'apprendimento in gruppi di età mista e ad allargare a tutte le classi tale insegnamento. I metodi di verifica sono di tipo individuale e si conformano in larghissima misura alle formulazioni delle RRL.

Presso il plesso scolastico di Granny Smith il metodo scolastico pedagogico attivistico rappresenta la base su cui si fonda il modello di valutazione alternativa. Nei primi anni '80 del secolo scorso, un direttore dalle idee innovative incoraggiò alcuni giovani docenti della scuola primaria a lavorare con classi di età mista, seguendo le idee di Freinet e Petersen. In questo caso, l'introduzione del curriculum disciplinare orientato alle competenze è stata avvertita come un passo indietro.

La transizione di singole sezioni dal sistema tradizionale alla pedagogia montessoriana di orientamento pedagogico attivistico è avvenuta presso la scuola primaria di Cosmic Crisp nel corso dell'anno scolastico 2005/06. Nelle testimonianze relative a tale esperienza si sottolinea come, inizialmente, l'insegnamento secondo i principi montessoriani abbia rappresentato una sfida anche a livello di team building e di collaborazione collegiale. Il ravvicinamento tra i due diversi stili di gestione della classe si è, quindi, compiuto attraverso lo scambio di esperienze tra i gruppi disciplinari e l'ospitare i docenti nella classe. Dopo alcuni anni di coesistenza, quindi, è cresciuto, da parte dei docenti rimasti nel sistema tradizionale, l'interesse verso il modello di osservazione e valutazione di orientamento pedagogico attivistico.

Presso i Topaz, l'introduzione dell'apprendimento responsabilizzato risale all'anno scolastico 2005/06. A esso si è accompagnato anche un importante

cambiamento nella realtà organizzativa quotidiana: l'abbandono del "classico" orario delle lezioni. Anche in questo caso, a fungere da modello per l'introduzione e la strutturazione metodologica dei processi di insegnamento-apprendimento è stato il formato di programma settimanale sviluppato da Andreas Müller. Terminata la fase progettuale, si è, quindi, consolidata presso la scuola una propria struttura specifica. Il monte ore complessivo di un anno scolastico si articola per il 74% in lezioni di base tenute in classe e per il 26% in cosiddette ore di campus e offerte formative orientate agli interessi e alla promozione finalizzare all'approfondimento dei contenuti.

3.4.2 Implementazione di nuove strutture e valori vissuti

Nella letteratura scientifico-educativa, quando si parla di sviluppo scolastico il punto di riferimento, a partire dagli anni '90 del secolo scorso, è rappresentato dalla singola scuola (Rolff, 2013, p. 15). Con il termine "sviluppo organizzativo" (di seguito: SO) si indicano le attività di apprendimento orientate ai processi svolte dai membri di un'organizzazione che, nella loro sommatoria, plasmano il cambiamento dell'organizzazione. In sede di ricostruzione delle attività sulla base dei dati delle interviste, è stata operata, in tale contesto, la distinzione tra tre fattori. Il supporto offerto o concesso dalla dirigenza scolastica, sotto forma, per esempio, di libertà d'azione, apprezzamento o attraverso la propria funzione di modello viene classificato come una dimensione (SO1). Un'ulteriore dimensione (SO2) è rappresentata da sistemi di sostegno personale come gruppi pilota o il consiglio dei genitori. Nella terza categoria (SO3) rientrano criteri di rilevanza gestionale come linee guida, metodi di aggiornamento o gestione della qualità.

Lo sviluppo didattico (SD) nel contesto dell'apprendimento auto-organizzato e orientato alle competenze richiede, oltre all'elaborazione di modelli di valutazione alternativi, anche un riorientamento dei compiti. In sede di analisi per la ricostruzione delle attività svolte nel campo dello sviluppo didattico, si è provveduto a mettere a tema nelle trascrizioni osservazioni riguardanti l'autovalutazione (SD1), strutture di cooperazione collegiale e valutazione esterna da parte degli alunni (SD2), ma anche eventuali riferimenti esterni come, per esempio, attraverso la cooperazione nella rete scolastica (SD3). Lo sviluppo scolastico incentrato sull'insegnamento si caratterizza per il fatto che allo sviluppo organizzativo e didattico si accompagna necessariamente quello personale (SP). Rolff (2014, p. 19) sottolinea che si tratta di uno sviluppo della personalità che, a seconda della

consistenza del corpo docente, necessita di cosiddetti “amici critici” esterni (SP3). Le attività di sviluppo personale possono essere ricostruite a partire da indicazioni in merito all'orientamento alla motivazione, alla capacità di autoregolazione e prese di posizione o atteggiamenti (SP1). Inoltre, un ruolo importante è sì rivestito da indicazioni di nuove competenze professionali e didattico-disciplinari, ma anche da eventuali aggiornamenti tematici sulle competenze organizzative e consulenziali (SP2).

Presso la Elstar lo sviluppo scolastico è chiaramente incentrato sull'insegnamento (cfr. Bastian et al., 2016, pp. 199-222). A fornire la spinta iniziale per le attività sono, da un lato, l'autoriflessione critica (si veda Fig. 12, SD1), così come la supervisione collegiale in occasione di un'eventuale valutazione esterna negativa delle situazioni di insegnamento-apprendimento da parte degli alunni (SD2). In tale contesto, gli episodi di disturbo delle lezioni più volte ravvisati sono stati attribuiti sia alla cattiva condotta del corpo studentesco che a un'offerta didattica e a una gestione della classe non idonee da parte dei docenti. Dall'altro, l'introduzione dell'apprendimento responsabilizzato nasce dall'azione orientata agli obiettivi (SO3) di docenti motivati (SO2) nel quadro dello sviluppo reciproco e cooperativo della qualità.

Sviluppo scolastico di Elstar

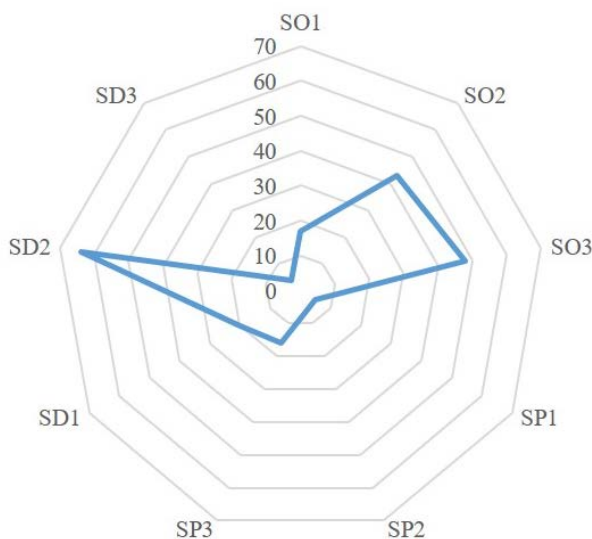


Figura 12: Ricostruzione delle agilità negli ambiti dello sviluppo scolastico secondo Rolff (2013) sulla base delle interviste guidate presso Elstar

Presso Melix i test sportivo-motori d'ingresso possono essere inequivocabilmente visti come strumenti normativi in seno alla struttura organizzativa (si veda Fig. 13, SO3). È attraverso di essi, infatti, che si viene a definire in maniera decisiva la dimensione delle classi sulla base del numero di alunni. Un importante elemento di supporto tecnologico ai processi di organizzazione scolastica e didattica è rappresentato dal registro elettronico² (SO2). Tutti i membri della comunità scolastica hanno accesso al registro, anche se con diversi diritti di visualizzazione e modifica, il che consente una trasparente gestione dell'occupazione degli spazi, garantisce il rilevamento di assenze e provvedimenti disciplinari, così come di documentare gli obiettivi didattici, ma anche di illustrare i contenuti didattici trattati di giorno in giorno nelle diverse discipline, di permettere la messa a disposizione dei documenti, di consultare in qualsiasi momento i compiti assegnati per casa, di illustrare i criteri di competenza e, infine, di archiviare le valutazioni degli apprendimenti. La coerenza interna (SD2) ha consentito ai docenti di coadiuvarsi reciprocamente nell'elaborazione di compiti orientati alle competenze per le materie Inglese, Tedesco, Storia e Matematica.

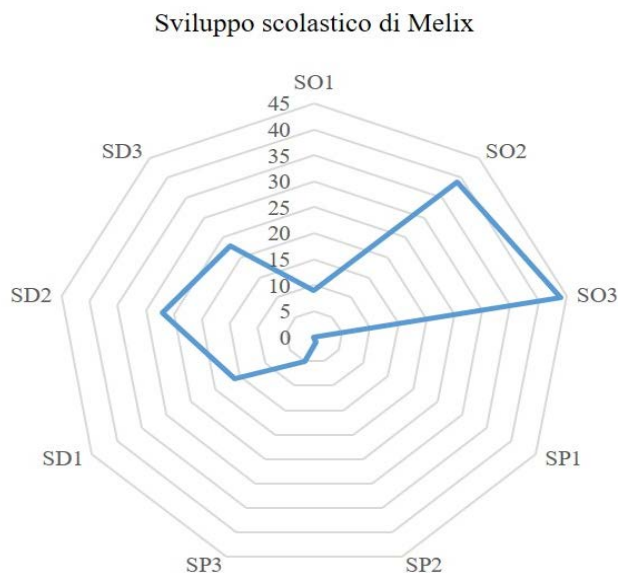


Figura 13: Ricostruzione delle agilità negli ambiti dello sviluppo scolastico secondo Rolff (2013) sulla base delle interviste guidate condotte presso Melix

2 Melix sta utilizzando al momento una versione di registro elettronico sviluppata da un ex studente.

Presso la scuola primaria di Granny Smith, la prima riorganizzazione orientata alle competenze della vita scolastica e dell'apprendimento nel quadro della didattica a classi miste ha avuto luogo nel corso delle attività di orientamento pedagogico attivistico. In tale contesto sono stati adattati alle specifiche esigenze della scuola i metodi sperimentati e le relazioni sugli apprendimenti messi a punto da Freinet e Petersen. Il modello pedagogico attivistico consente agli alunni non solo di lavorare in modo responsabilizzato al raggiungimento dei propri obiettivi di apprendimento, ma anche di sviluppare autostima per il lavoro svolto. I percorsi e i progressi nell'apprendimento individuale vengono, quindi, documentati all'interno di appositi diari dell'apprendimento e giudicati per mezzo di lettere personalizzate da parte dei docenti.

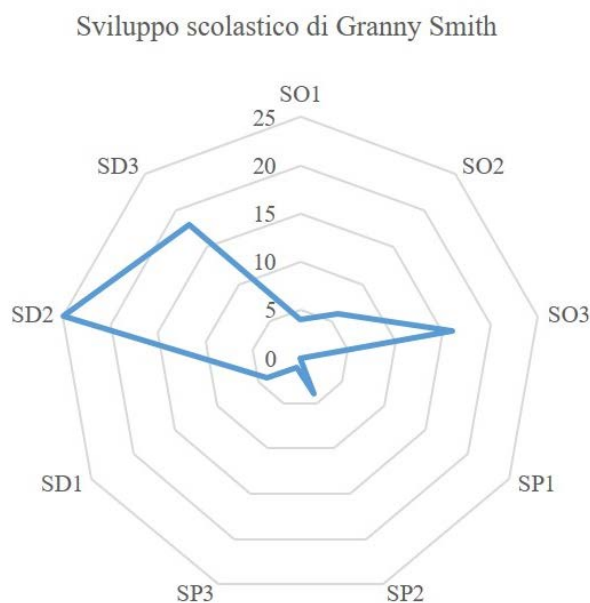


Figura 14: Ricostruzione delle agilità negli ambiti dello sviluppo scolastico secondo Rolff (2013) sulla base delle interviste guidate condotte presso Granny Smith

Nell'attivismo pedagogico, la scuola è un luogo di convivenza democratica. I processi di lavoro si contraddistinguono per l'atteggiamento collaborativo che si rispecchia nella spiccata collaborazione a livello collegiale (si veda Fig. 14, SD2).

Lo sviluppo didattico attraverso riferimenti esterni (SD3) può trovare spiegazione nella traduzione delle linee guida generali fornite a livello provinciale in regole e metodi pedagogici (SO3) secondo le esigenze della scuola.

Come ci si può aspettare per metodi scolastici pedagogico-attivistici, presso la scuola primaria di Cosmic Crisp lo sviluppo scolastico si esplica in un'intensa attività nel campo della cooperazione collegiale (si veda Fig. 15, SD2), come pure a livello di metodi interni di controllo delle sezioni Montessori e delle classi ordinarie (SO3). Di particolare interesse risulta l'intensità degli sforzi di autoriflessione critica operata dai docenti (SD1) che, nelle interviste, trovano espressione attraverso cambiamenti delle aspettative basati sulle esperienze. Nelle scuole nelle quali, parallelamente alle classi ordinarie, operano anche singole sezioni organizzate secondo criteri pedagogici attivistici è prevedibile che siano molteplici le direttive comunicate aventi rilevanza ai fini del controllo (si veda Fig. 15, SO3). Il funzionamento, senza conflitti, dei processi organizzativi della scuola può essere garantito, a sua volta, solo in presenza di una forte coerenza collaborativa in seno al corpo docente (SD2). L'intensa attività nel campo dell'autovalutazione critica (SD1) è da ricondursi alle dettagliate informazioni fornite dalla dirigenza scolastica (SO1).

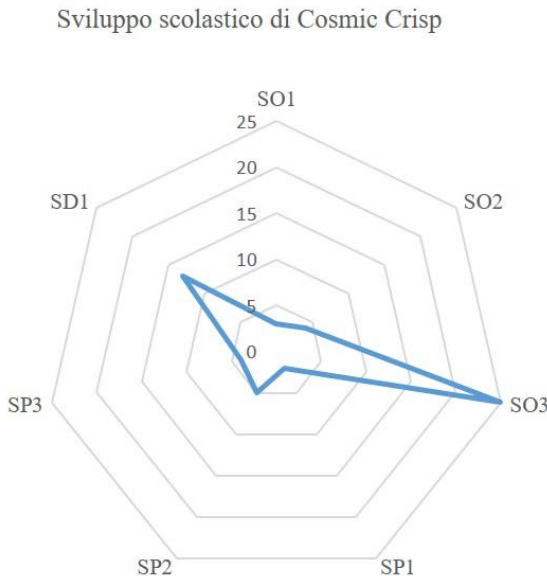


Figura 15: Ricostruzione delle agilità negli ambiti dello sviluppo scolastico secondo Rolff (2013) sulla base delle interviste guidate condotte presso Cosmic Crisp

Secondo le informazioni del corpo docente del plesso scolastico di Pinova, le classi improntate a modelli pedagogici attivistici utilizzavano giudizi verbali per la valutazione degli apprendimenti scolastici già prima della ratifica della legge sul riordino del settore scolastico. Mentre i modelli di valutazione alternativa (si veda Fig. 16, SO3) rappresentavano una base di lavoro generalmente valida per docenti, alunni e relativi genitori/tutori legali (SD2), l'Intendenza scolastica non si è mostrata così aperta ad accogliere tali modelli. La dirigenza dell'istituto comprensivo è riuscita, tuttavia, a convincerla del contrario nell'ambito di lunghe e animate discussioni grazie a competenze organizzative e consulenziali (SP2) quantitativamente solide.

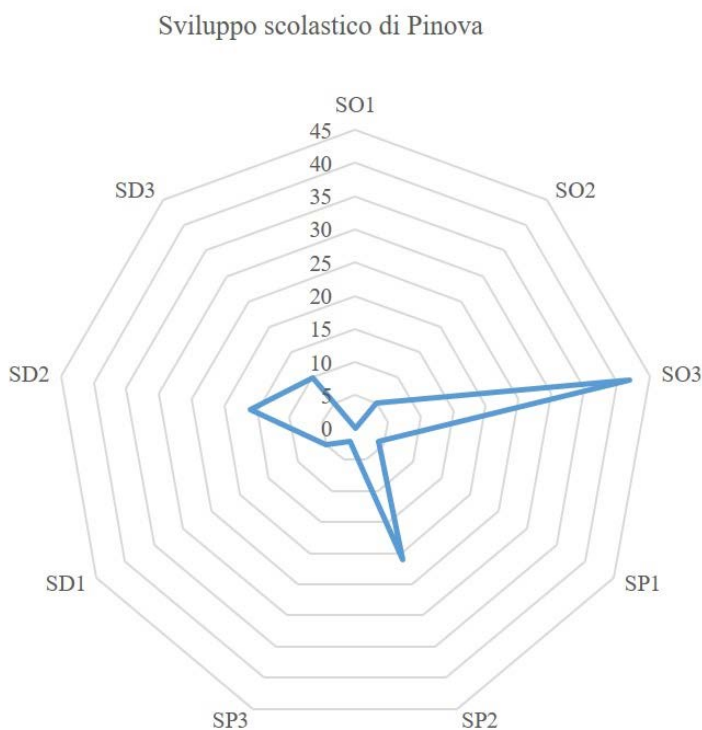


Figura 16: Ricostruzione delle agilità negli ambiti dello sviluppo scolastico secondo Rolff (2013) sulla base delle interviste guidate condotte presso Pinova

Il corpo docente del plesso scolastico di Sinigo, facente parte della Pink Lady, sta sperimentando l'organizzazione dell'insegnamento secondo criteri di orientamento alle competenze – con le relative attività di accompa-

mento dei processi di apprendimento – sin dall’inizio degli anni 2000. Il vasto bagaglio di esperienze accumulato in questo periodo di tempo, ha permesso agli intervistati di esprimersi in maniera dettagliata su diversi aspetti dello sviluppo organizzativo (si veda Fig. 15, SO3), come anche in merito agli aspetti di strumenti di valutazione e processi di valutazione aventi rilevanza ai fini del controllo per i quali si prevede una revisione nell'imminente futuro. È stata, inoltre, messa in evidenza la collaborazione che si è accompagnata all'attività di sviluppo di un modello di insegnamento interdisciplinare (SD2). Una sfida di particolare rilevanza è quella che devono affrontare i docenti di religione. Svolgendo il proprio orario settimanale presso due diversi plessi scolastici, questi insegnanti si trovano, infatti, a dover gestire metodi pedagogici e modelli di valutazione tra loro divergenti, ma anche a dover essere pronti a riflettere in maniera critica su sé stessi (SD1).

Sviluppo scolastico di Pink Lady

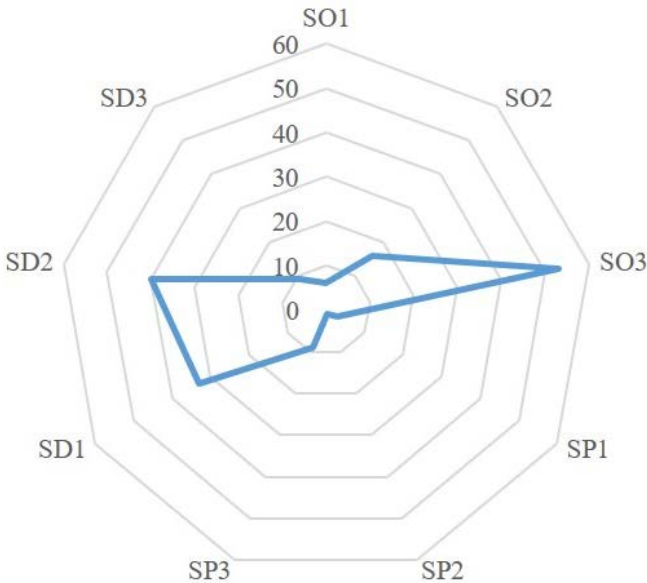


Figura 17: Ricostruzione delle agilità negli ambiti dello sviluppo scolastico secondo Rolff (2013) sulla base delle interviste guidate condotte presso Pink Lady

Uno dei motivi per cui, presso Topaz, l'attività scolastica si concentra in particolar modo sullo sviluppo organizzativo (si veda Fig. 18, SO3) è da ricercarsi nel processo di riforma che ha interessato i singoli istituti scolastici. Gli strumenti di controllo validi per tutti gli indirizzi scolastici sono stabiliti all'interno di linee guida o nel regolamento scolastico e vengono sia adottati in situazioni operative pratiche, sia comunicati in seno al corpo docente, tra docenti e alunni, e ai rispettivi genitori/tutori legali (SD2).

Le comunicazioni scritte ai rappresentanti scolastici dimostrano come il ruolo di consulenza svolto dagli insegnanti si sia fortemente differenziato sia nel contesto del processo di apprendimento che nel lavoro con i genitori (SP2).

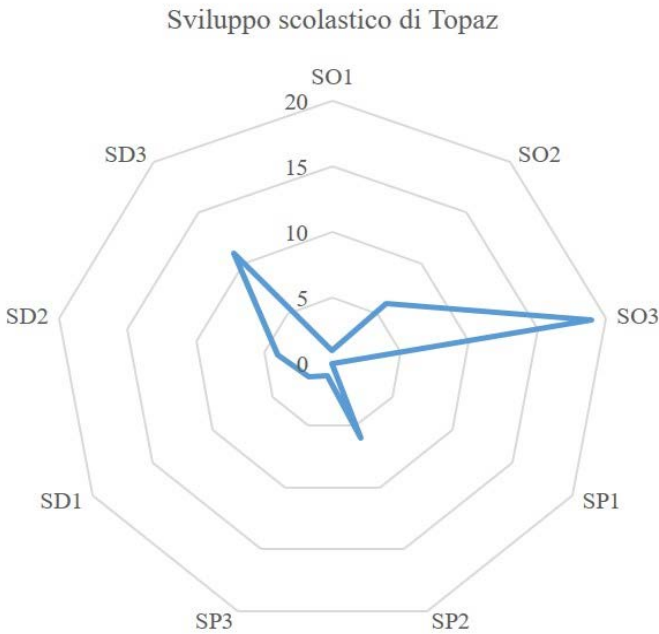


Figura 18: Ricostruzione delle agilità negli ambiti dello sviluppo scolastico secondo Rolff (2013) sulla base delle interviste guidate condotte presso Topaz

3.4.3 Compiti di sviluppo

Le potenzialità organizzative ai fini dell'apprendimento organizzativo si manifestano, a livello linguistico, nella riflessività delle pratiche messe in atto, nella discussione delle conseguenze logiche o anche nella previsione di barriere, sfide e opportunità.

Di seguito, si illustrano i concreti compiti di sviluppo in atto (presso le scuole partecipanti al sondaggio) inseriti all'interno delle dimensioni dello sviluppo scolastico.

Dimensioni dello sviluppo scolastico	Compiti di sviluppo <i>Statement</i>
Sviluppo organizzativo	<p>Creazione di un'atmosfera lavorativa favorevole alla concentrazione Ci penseremo l'anno prossimo, perché abbiamo detto che al momento abbiamo un carico organizzativo così grande che, se si arrivasse a questo, saremmo un po' troppo promossi e temiamo di andare a sbattere contro un muro da qualche parte. [Gw 453-456]</p>
	<p>Bilanciamento tra autocontrollo e controllo esterno <i>Quindi</i> mi augurerei, e secondo F. S., in effetti, questo sarebbe già possibile, che i curricula disciplinari non siano così, ehm, incentrati sulle classi e, quindi, che si possa passare al più presto a una situazione più aperta. [Tw 356-358] Sì, se non li dobbiamo più [depositare] in direzione, ehm [Nw 418]</p>
	<p>Realizzazione di un adattamento Abbiamo il resto della scuola, se così posso dire, ossia il classico orientamento ehm (.) dove parliamo, ehm, in particolare qui alla, ehm, scuola primaria di Pink Lady dove al momento stiamo riflettendo su come ehm possiamo cambiare il nostro modello didattico, magari in direzione di un rafforzamento dell'apprendimento e del lavoro responsabilizzato, ma al momento non stiamo facendo altro che sviluppare una visione. [Aw 7-12]</p>
	<p>Concentrazione sugli standard In ogni caso, alla larga dai voti numerici. [Pw 436]</p>
	<p>Affinamento dei singoli profili scolastici, creazione del nuovo profilo scolastico del Liceo di Scienze Umane, offerta scolastica con una struttura organizzativa innovativa, strutturazione di una valutazione favorevole all'apprendimento, sviluppo dell'orientamento alle competenze [Topaz]</p>
Sviluppo didattico	<p>Predisposizione di metodi di lavoro I voti già ci sono da qualche parte, ma si tratta, in realtà, dell'apprendimento orientato alle competenze, di valutazione orientata alle competenze. Ehm, e in tale contesto ci sarebbe d'aiuto o anche "Come si fa questo? Come si affronta?", in modo che si possa anche aiutare in maniera coerente. [Sw 422-427]</p>
	<p>Predisposizione di un ambiente che promuova l'apprendimento E ora stiamo cercando qualcuno per l'insegnamento sensibile alla lingua. [Gw 846-847]</p>
Sviluppo personale	<p>Qualifica sistematica Difficoltà vi sono, mi rendo conto, per quanto riguarda i nuovi docenti, quelli di nuova nomina [...] E in tale contesto dobbiamo probabilmente riflettere se possa andare bene anche un approccio di tipo "Sia-sia" o solo uno di tipo "Prima e poi" [Iw 70-76]</p>
	<p>Cooperazione disciplinare e interdisciplinare [...] e, ehm, ci sono sempre di grande aiuto e assistenza e auspichiamo anche, magari per quanto riguarda i praticanti, non so, se là fuori sia possibile [...] i tirocini un po' più [Tw 396-398]</p>

Tabella 11: Compiti di sviluppo nello sviluppo scolastico

IV.

Presentazione dei risultati sulla ricontestualizzazione della L.P. n. 12/2000, art. 6 (6)

A differenza dei modelli d'indagine astratti finalizzati a una ricostruzione – comparativa tra paesi – delle prestazioni produttive di un sistema educativo, i modelli finalizzati alla garanzia di qualità di uno specifico paese necessitano piuttosto di modelli elaborati secondo criteri teorico-operativi (Fend 2008, p. 193). Gli approcci di “Educational Governance” cercano di collegare tra loro i diversi livelli di azione esistenti all'interno del sistema educativo. L'obiettivo è quello di rappresentare adeguatamente, a livello teorico-operativo, il contesto generale in un sistema multilivello, così come descrivere opportunamente gli equilibri da realizzare all'interno di un determinato livello del sistema.

Il concetto di **ricontestualizzazione** presuppone che, in seno ai livelli da amministrare, l'incarico formativo assegnato a livello politico-educativo debba essere adattato, rimodellato e creativamente sviluppato; più volte, adeguandolo alle condizioni generali di volta in volta prevalenti a livello istituzionale, fino all'assolvimento dello stesso (Fend, 2008, p. 190). In tale contesto, ogni livello di azione persegue, tra gli altri, interessi finalizzati all'ottimizzazione delle risorse e del bilancio:

- una politica dell'istruzione interessata all'accettazione della propria leadership da parte della popolazione si propone, per esempio, di ottimizzare le condizioni giuridiche generali, l'impiego di risorse e l'attuabilità delle proprie linee guida;
- un corpo scolastico interessato all'autonomia dell'azione in aula, si propone di dare priorità alla garanzia delle condizioni di lavoro;

- sul piano didattico concreto, i docenti ottimizzano, per esempio, le condizioni in cui la lezione si possa svolgere nella maniera più efficace e priva di disturbo possibile e si possano assegnare giudizi degli apprendimenti il più possibile inattaccabili;
- gli alunni ottimizzano le proprie azioni. Investono negli sforzi di apprendimento solo quel tanto di energia che consenta loro di conseguire i migliori risultati di apprendimento possibili e ridurre al minimo eventuali sanzioni negative da diversi lati.

Agire a uno dei livelli del sistema educativo implica che i risultati dell'azione dei livelli sovraordinati siano presenti come contesto per quelli subordinati e vengano interpretati e trasformati a livello pratico-operativo nel quadro delle risorse materiali e personali del livello specifico (si veda Tab. 13).

Livello di sistema	Contesto d'intervento	Forme d'intervento	Risultati dell'azione
Politica dell'istruzione	a. Sviluppo sociale	Dibattiti	Leggi e regolamenti
	b. Rapporti di forza politici		
Amministrazione scolastica	a. Norme di legge	Attribuzione delle risorse, valutazione	Linee guida e norme di attuazione
	b. Filosofie amministrative		
Singola scuola	a. Indicazioni regolamentari e in materia di risorse dell'amministrazione	Lavoro in commissione, sviluppo scolastico,	Linee guida, programma scolastico, orari
	b. Corpo studentesco e corpo docente		
Insegnamento	a. Curricoli e requisiti di esame	Preparazione delle lezioni, gestione della classe, valutazione e giudizio	Lezioni effettuate, progetti ultimati
	b. Caratteristiche della classe		
Alunni	a. Offerte scolastiche	Strategie e capacità di apprendimento, interazione sociale	Apprendimenti e competenze, caratteristiche della personalità, mentalità
	b. Famiglia, interessi, motivazione		

Tabella 12: Esempi di ricontestualizzazione a livello di sistema secondo Fend (2008)

4.1 Ricontestualizzazione dei modelli di valutazione orientati alle competenze

Visto che l'azione didattica si basa sempre su normative nazionali e leggi provinciali, gli orientamenti valoriali di tipo politico-educativo vanno a influenzare, a livello macrosociale, la strutturazione concreta delle situazioni di insegnamento-apprendimento nei microlivelli. È, quindi, sulla base delle norme politico-sociali che le rispettive istituzioni educative sviluppano, a loro volta, la propria specifica struttura organizzativa e la propria cultura comunicativa (Tillmann, 1993, p. 16 e seguenti).

Nella presentazione dei risultati, l'attenzione si focalizza sul contesto d'intervento, così come sulle forme d'intervento e sulla loro ricontestualizzazione attraverso parametri di orientamento dell'azione a livello scolastico.

- Contesto (a) – Descrizione sociodemografica della situazione scolastica (nome della scuola, tipo di scuola, distretto/località, descrizione della situazione della scuola in seno alla comunità quartiere in cui è inserita la scuola, descrizione della situazione del personale, descrizione della situazione dell'edificio, numero di classi, di alunni [con quota di alunni stranieri], di docenti e dell'altro personale).
- Contesto (b) – Descrizione degli sforzi di profilazione a oggi compiuti all'interno della scuola; i risultati dell'azione relativi al piano "Amministrazione scolastica" confluiscono nel contesto (b) della singola scuola.
- Descrizione dei problemi esistenti presso la scuola, problemi a livello di profilo pedagogico, assegnazione di risorse e questioni riguardanti il personale.
- Descrizione delle attuali prassi del processo decisionale in uso presso la scuola.
- Illustrazione delle idee in materia di responsabilità allargata.
- Aspettative relative alla sperimentazione di modelli.

4.2 Contesti d'intervento presso la Elstar

Contesto d'intervento (a)

Elstar è frequentata ogni anno da circa 800 alunni. Accanto alla formazione nel classico sistema duale¹, l'offerta formativa include anche i primi

1 Tre anni per il conseguimento della qualifica professionale + un anno di master class per le aree "cucina, pasticceria, panetteria, macelleria e produzione di gelati".

due anni della scuola alberghiera di primo livello², la scuola professionale triennale dedicata ai settori cucina, sala e pasticceria o panetteria come pure la quarta classe degli indirizzi pasticceria e sala o front office. Dopo il conseguimento di un primo diploma abilitante, la frequenza di un corso di specializzazione di un anno consente di ottenere un diploma di formazione professionale. Sulla base di quest'ultimo è, quindi, possibile iscriversi alla quinta classe che, attraverso un percorso di ulteriori dodici mesi, conduce al diploma di maturità con indirizzo enogastronomico e specializzazione in scienze della nutrizione e tecnologie alimentari.

Il modello didattico LiE è stato sviluppato da alcuni docenti e adottato come progetto pilota in sei classi negli anni scolastici dal 2012 al 2014. Nel frattempo, il modello si è affermato e consolidato e, a partire dall'anno scolastico 2019/20, viene adottato in tutte le classi a tempo pieno. Lo schema attuato è quello dell'insegnamento con forme di apprendimento aperto riguardanti tanto il modello spaziale quanto l'interazione pedagogica. Per quanto riguarda lo spazio di insegnamento e apprendimento, l'apertura (delle forme di apprendimento) consente agli alunni di muoversi con relativa libertà all'interno di zone chiaramente definite della scuola.

Contesto d'intervento (b)

Il modello didattico dell'apprendimento responsabilizzato (LiE) prevede la predisposizione, da parte dei docenti, di pacchetti di apprendimento su tre livelli. Tutti i livelli prevedono un'introduzione tematica, contenuti e la formulazione di obiettivi di apprendimento che operano una differenziazione tra conoscenze di base, conoscenze approfondite e conoscenze specialistiche. Sono i discenti a decidere a quale livello desiderino elaborare i compiti previsti dal pacchetto di apprendimento come, per esempio, prove scritte o presentazioni orali. Sono, inoltre, possibili eventuali prestazioni accessorie. Gli alunni possono, inoltre, scegliere l'ambiente di lavoro idoneo nel quale confrontarsi con i contenuti: da soli, lavorando con un partner oppure in gruppi più nutriti. Ad avvenuta consegna dei pacchetti di apprendimento entro un determinato termine, questi ultimi vengono valutati in base al livello. Più alto è il livello, maggiore è il voto numerico conseguibile. L'auto-organizzazione (gestione dei tempi, suddivisione del lavoro) come anche i risultati sono, quindi, oggetto di una riflessione comune.

Il registro elettronico (Navi) rappresenta uno strumento di organizza-

2 Le lezioni delle classi 3, 4 e 5 si tengono a Topaz o Cosmic Crisp.

zione dei processi pedagogici di centrale importanza presso la Scuola professionale provinciale. Lo strumento si pone come garanzia di trasparenza e offre a docenti, alunni e relativi genitori/tutori legali la possibilità di farsi un'idea delle attività didattiche già svolte e pianificate, una panoramica dei pacchetti di apprendimento consegnati e in fase di elaborazione, delle valutazioni espresse e dei futuri controlli degli obiettivi di apprendimento, delle comunicazioni di carattere generale ma anche personale, nonché delle assenze e delle attività educative svolte in seno alla scuola. Il Navi è accessibile da parte di docenti e discenti, oltre che da parte di genitori e datori di lavoro, previa richiesta e autenticazione dei relativi dati di accesso.

Confrontando il modello didattico di apprendimento responsabilizzato (LiE) sviluppato presso la scuola provinciale Elstar con i modelli teorico-educativi, è possibile identificare elementi teorici di istruzione metodica e funzionale nelle competenze chiave perseguite come capacità di lavoro in gruppo, capacità di comunicazione e capacità organizzative. Nel quadro dell'apprendimento della cortesia e delle buone maniere da parte degli adolescenti, basi per lo sviluppo delle competenze sociali e per il successo professionale, ci si richiama anche a oggetti di apprendimento classici i quali, a loro volta, vengono integrati attraverso la promozione individuale delle conoscenze disciplinari.

Ogni campo di apprendimento riunisce contenuti afferenti a diversi ambiti disciplinari in unità logiche e costituisce l'elemento didattico chiave del percorso didattico stesso. I compiti previsti dalle singole materie – Tedesco, Matematica e Inglese – sono rappresentati da processi operativi ispirati alla pratica come, per esempio, la creazione di un'offerta per un menu di cucina regionale per dieci persone. L'elaborazione individuale del compito da parte dello studente prevede, quindi, la ricerca di varianti delle ricette e la loro traduzione in entrambe le lingue ufficiali della provincia. A ciò si aggiungono, il calcolo dei valori nutrizionali e la realizzazione della carta del menu. Le tre migliori offerte vengono, quindi, valutate dal gruppo di apprendimento e dai docenti e successivamente preparate, assaggiate e valutate. Dimostrando il conseguimento dei tre livelli nel quadro del compito richiesto, si garantisce la messa alla prova degli alunni col rendimento più alto e che quelli col rendimento più basso possano comunque raggiungere risultati di apprendimento misurabili.

Questa tipologia di insegnamento e apprendimento prevede, da un lato, che i docenti non orientino il proprio insegnamento su cataloghi di contenuti attinenti alla specifica materia, ma ragionino secondo criteri interdisciplinari, orientandosi sostanzialmente ai processi d'azione aziendali.

Dall'altro, una delle condizioni base per il successo del metodo risiede nel fatto che gli alunni comprendano anche, come tale, l'autonomia loro concessa nell'elaborazione dell'insieme dei compiti e possano, pertanto, affrontarli adeguatamente. A livello implicito, ossia attraverso il livello di qualifica richiesto dai compiti e la loro struttura, gli alunni vengono invitati ad assumersi la responsabilità del proprio successo formativo e a organizzare e controllare in larga misura essi stessi i propri processi di apprendimento. Per esempio, nel quadro delle lezioni pratiche del primo anno scolastico, gli alunni della prima classe dell'indirizzo "Sala" gestiscono il bar interno nel corridoio di ingresso della scuola. In tale contesto, non solo esercitano le proprie abilità manuali e le proprie competenze – per esempio per la preparazione di un caffè macchiato o la propria destrezza nel servizio – ma apprendono anche le nozioni fondamentali sulle norme in materia di igiene e salute. Tra le mansioni proprie della gestione dell'unità gastronomica nel foyer rientrano, oltre al controllo e al reintegro delle scorte di magazzino, anche l'elaborazione di contenuti attinenti alla gestione aziendale come il calcolo dei prezzi o la tenuta del libro di cassa.

Un'ulteriore occasione per gli alunni di mettere in pratica il proprio bagaglio di conoscenze e competenze nel quadro di un'interazione collaborativa, è offerta dall'insegnamento per progetti. Quest'ultimo prevede la pianificazione e lo svolgimento, in piccoli gruppi, di un progetto concreto, tenendo conto degli interessi degli alunni. La valutazione e il giudizio retrospettivo sui processi di apprendimento e produzione sono svolti insieme ai docenti.

Attraverso l'abbandono dell'insegnamento "classico" nelle materie integrate nel modello LiE, i docenti fungono meno da "controllori" e più da consulenti per l'apprendimento che supportano gli alunni nel trovare il rispettivo percorso di apprendimento. Accompagnano il processo di apprendimento e formulano un giudizio verbale sulle competenze professionali acquisite, sulle competenze comunicative e sociali nella collaborazione con i colleghi, come pure sulle competenze metodologiche nell'organizzazione e nello svolgimento dei processi.

Al fine di soddisfare i requisiti previsti per la funzione di consulente per l'apprendimento, tutti i docenti seguono un corso di formazione di base in coaching interno alla scuola (piano triennale ³Elstar, pp. 16-22). Le espe-

3 La pianificazione di tutti gli aspetti della vita scolastica avviene sulla base delle norme di legge vigenti a livello statale (Legge 13 luglio 2015 n. 107) e provinciale (Legge provinciale 20 giugno 2016 n. 14) all'interno di un piano triennale stilato come in pre-

rienze a oggi maturate mostrano come, attraverso il cambiamento strutturale dell'insegnamento in un ambiente di apprendimento aperto, si renda disponibile più tempo per un colloquio tra docenti e discenti e risulti possibile una più intensa assistenza individuale.

4.2.1 Forme d'intervento nel campo dello sviluppo scolastico presso Elstar

Nel dibattito scientifico sull'apprendimento di individui e organizzazioni, la prospettiva pedagogica include nelle proprie considerazioni approcci propri di diverse discipline. Per quanto riguarda l'apprendimento degli individui, la teoria dell'apprendimento espansivo di Engeström e Sannino (2010) offre momenti di collegamento più fecondi rispetto al modello di psicologia cognitiva di Argyris e Schön (1998, 2002), visti i suoi richiami alla razionalità dell'attività tra soggetto, oggetto, strumento e sistema sociale. Analoghe opportunità di collegamento a livello di sviluppo del personale e dell'organizzazione delle scuole sono offerte dalla teoria dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (2000) attraverso la sua sottolineatura dell'importanza dell'atteggiamento investigativo e della riflessione critica nell'ambito della propria professionalizzazione, così come in quello del proprio orientamento valoriale e della propria visione del mondo.

Nel corso della routinaria esecuzione di schemi pratici nel quadro di processi di lavoro delimitati a livello organizzativo, tanto le singole persone quanto gruppi di persone si imbattono in nuove sfide, constatano la differenza tra risultati attesi ed effettivi, si trovano a dover reagire a esigenze inattese, si vedono coinvolti in conflitti irrisolvibili o di fronte alla possibilità di un nuovo promettente inizio. Una possibile risposta comune agli accadimenti è rappresentata dalla regolazione esplicita che, inizialmente, associa l'identificazione e la denominazione del problema di fondo a una analisi delle possibilità di cambiamento.

[...] a Natale alcune classi non risultavano più gestibili. Quindi, ci trovavamo di fronte a classi ingestibili e dovevamo intervenire con tutte le misure possibili. Ma queste misure non si rivelavano mai soddisfacenti per noi. Quindi, ci siamo detti, va bene, e abbiamo provato [...] (If: 15-18)

cedenza con cadenza annuale. La pianificazione a lungo termine consente una migliore identificazione delle priorità dello sviluppo didattico e della professionalizzazione.

Quando si tratta di cercare soluzioni a un problema, il corpo docente si orienta, innanzitutto, verso modelli sperimentati in altre realtà e li consolida. Nell'analisi finalizzata all'adattamento delle alternative di risoluzione individuate, queste ultime vengono, quindi, confrontate, valutate e scartate sulla base delle concrete condizioni generali spaziali

Qui non dobbiamo attuare tutti i modelli svizzeri, dal punto di vista degli spazi, dei carichi di lavoro, - no, semplicemente non va così. E, soprattutto, inoltre, non si possono stravolgere tutti i docenti. (If: 19-21)

Gli intervistati includono nelle proprie considerazioni sull'ampliamento o sull'adeguamento del proprio modello anche le strutture organizzative complessive.

[...] non ritengo che noi – ovvero sono convinto che non dobbiamo in nessun caso allargarci alla scuola o a un numero di docenti considerevolmente maggiore perché, in effetti, – l'impegno, e la strutturazione di cui si ha bisogno come docente è notevolmente maggiore. (Hm: 165-168)

Se, in tale contesto, un docente fa riferimento ad azioni future, un altro associa le prospettive future con gli inizi e ricava dei parallelismi.

E mi ricordo ancora, che il primo anno avevamo addirittura qualche dubbio se avremmo davvero dovuto azzardare a farlo con le prime classi. Volevano, in realtà, iniziare con la classe 2a e la 3a e la prima con cautela- ehm, solo, in realtà, non volevamo proprio introdurla. Ma poi, non so proprio più perché, abbiamo deciso di farlo ed è stata la decisione giusta (If: 99-102)

In retrospettiva, i membri del corpo docente intervistati ricordano strutture scolastiche già consolidate e vissute anche dal corpo studentesco che si possono ascrivere al campo del team learning.

Ed è vero, come hai detto prima [...], che abbiamo tutta questa tradizione, sicuramente da quando sono qui a scuola, di, ehm, aprire le lezioni, confrontarci a vicenda, fare progetti settimanali con forme di apprendimento aperto o che il LiE è in qualche modo una conseguenza logica del. (If: 93-95)

Come emerge dal commento che segue, la cultura scolastica può essere coltivata anche dagli alunni,

Perché gli studenti sanno già bene come potrebbe funzionare in realtà il sistema e poi, all'improvviso, arriva un nuovo docente che non ne sa proprio nulla. E riuscirci, in quei casi, è davvero difficile. Perché gli studenti sono semplicemente molto più avanti con il sistema rispetto al docente stesso (If: 79-82)

Nel quadro di uno sviluppo scolastico sistematico, ciò che occorre per avviare gli idonei processi di cambiamento e innovazione è, come accennato in precedenza, identificare e riconoscere le esigenze di cambiamento e un'adeguata analisi degli specifici aspetti organizzativi e situazionali. Di particolare importanza è, inoltre, la capacità di percepire eventuali blocchi e resistenze a livello di comportamenti e mentalità, sia in riferimento alla professionalizzazione individuale che nei processi di sviluppo di sottosistemi (Warwas, 2008, p. 105).

E anche dal mio incarico, dal mio - potrei ricavare molto, ma proprio a causa del mio incarico, delle prescrizioni cui mi devo attenere, ora mi trovo a essere giunto ai miei limiti. E di questo anch'io ho responsabilità. Come detto, ho i miei dubbi, soprattutto anche timori per quanto riguarda il mio, ehm, dovere di sorveglianza. Devo soddisfare condizioni, ehm, di legge, abbiamo norme di legge in materia, ehm, dobbiamo concordare certi voti in seduta plenaria, devono essere dati e tutto così dovrebbe tornare. (Jf: 146-150)

L'atteggiamento difensivo espresso in questo caso viene sostenuto richiamandosi a norme di legge, citando norme limitative di rango superiore.

4.2.2 Forme d'intervento nel quadro dello sviluppo didattico presso Elstar

Il compito, indispensabile per un accompagnamento valutativo all'apprendimento e talora dispendioso in termini di tempo, di raccolta e aggregazione di singole prove è una routine lavorativa interiorizzata presso l'istituto (si veda Fig. 9, *personal mastery*: if-then).

Quel che ho ravvisato, è che io, ma-io dispongo di più documentazione da quando lo faccio con i voti numerici di quanta ne avrei

avuta se non lo avessi fatto. Quindi, a livello pratico, il percorso che un alunno fa, come apprende, cosa consegna, cosa fa, come capisce le cose. Di questo ora ho molta più documentazione rispetto a quando prima facevo questi 3 test e, poi, l'alunno del 7° anno se ne sta lì o quello dell'8°. (Km: 160-164)

Se l'esempio citato in precedenza sottolinea la quantità di attività, la citazione che segue chiarisce quello che è il confronto autoriflessivo con le aspettative nutrite rispetto alle attività degli alunni (si veda Fig. 9: *personal mastery*: mental model).

O, nel mio caso, ad esempio, in educazione civica o in storia, con la prima o la Seconda Guerra Mondiale, sono così tanti gli ambiti secondari da trattare: la patria, le battaglie, le armi. E così si possono affrontare temi secondari, arrivano argomentazioni che nella fase di input non mi sarebbero mai venute in mente, che si potrebbero fare o che a qualcuno potrebbero interessare. (Hm: 309-312)

La prossima dichiarazione si riferisce a possibili future interazioni tra insegnanti e alunni. Sulla base di una situazione di partenza percepita come molto promettente, si formula un interesse personale relativamente al proprio sviluppo che, a sua volta, si ripercuote sulla struttura organizzativa (si veda Fig. 9, *personal mastery*: strategia di regolazione esplicita).

Mi piacerebbe provarlo anche con la mia classe di apprendisti, con i pasticciere, perché la mia prima classe sta lavorando molto bene e lì riesco a immaginarmelo molto bene (Hm: 528-530)

La prossima osservazione sottolinea la differenza tra competenze attuali e possibilità di sviluppo potenziali.

[...] si pianifica comunque in qualche modo il proprio insegnamento e ora si avrebbe in programma una fase di input e così, poi, si arriva in classe e ci si accorge che non funziona per niente perché avevano un qualche compito in classe o roba del genere. E quando si riesce, comunque, ad avere la flessibilità che serve per aprire la lezione, perché si sa, ok posso fornire degli input ma loro hanno anche altre cose da fare per il pacchetto di lavoro, allora semplicemente molto dell'entusiasmo va perduto, [...]. (Hm: 130-135)

Questo dialogo ci mostra come la ricerca scientifica complementare permetta di aprire spazi di incontro e sviluppo comuni:

Cosa fai quindi con le prove di apprendimento?

Le raccolgo, le tengo e, quindi, fornisco sempre un feedback scritto, che io, in maniera visibile per me personalmente, e solo per me, posso anche quantificare sotto forma di voto, ma gli studenti vedono solo un feedback scritto. (Jf: 254; If: 255-257).

Secondo le indicazioni degli intervistati, il confronto con i diversi punti di vista ha luogo non solo in seno al corpo docente, bensì, anche tra docenti e alunni, così come all'interno dello stesso corpo studentesco (si veda Fig. 9, *shared visions*).

Quindi, avevo una classe, una 2a, che avevo già avuto il primo anno, e loro, loro sono stati da subito molto molto scettici. Quindi ho dovuto, in realtà, così, diciamo, parlarne positivamente, testarlo effettivamente. Perché glielo ho proposto in maniera facoltativa. Ho chiesto loro "Lo volete provare?" Abbiamo raccolto i pro e i contro sulla lavagna e sono emersi alcuni contro "Sì, dobbiamo decidere da soli" e "Sì, è comodo se ci dice, la prossima settimana c'è il compito in classe" e "quindi, dobbiamo semplicemente impararlo e decidere da soli quali argomenti portare o come motivare, quindi, il nostro voto" e così via. (Hm: 231-237)

La versione comune, in questo caso, emerge come il risultato del processo decisionale volontario e collaborativo degli alunni e dell'attuazione della decisione presa.

Solo come giungo al voto, lo trovo un po' più interessante, perché anche in questo caso gli studenti hanno maggiore voce in capitolo e la possibilità di partecipare al processo decisionale e, proprio come facciamo noi ora, dirci, alla fine, durante un colloquio finale, un colloquio a 4 occhi, okay, il voto è l'obiettivo (stucker) che volevo raggiungere, l'ho raggiunto perché ho portato questo questo e questo. Poi, nel colloquio si può sempre concordare con gli alunni "Sì, ok, ma fai attenzione, là non è andata - se tu guardi le prove e sei onesto con te stesso, ti saresti davvero dato, nel complesso, questo voto?" (Hm: 541-547)

4.2.3 Forme d'intervento dei docenti nel quadro dell'apprendimento responsabilizzato (LiE)

Nella descrizione del processo di sviluppo scolastico dei docenti partecipanti, la disponibilità al cambiamento è ormai ben evidente da diverso tempo. Lo sguardo rivolto a modelli pratici ben consolidati in Svizzera viene sì considerato, in retrospettiva, come fonte d'ispirazione, ma non può essere indicato come momento di avvio del cambiamento.

E, a dire il vero, il corpo docente si è già pronunciato da molto tempo a favore di forme di apprendimento aperto. Ma poi si sono avuti sviluppi che ci hanno bloccato in modo molto significativo. (If:14)

Nell'elenco dei contesti rievocati, sopraggiunge, contestualmente a un determinato nuovo approccio in seno al corpo docente, un evento decisivo ai cui effetti si fa cenno senza, tuttavia, entrare nel dettaglio. Si illustra, piuttosto, la situazione di partenza e si fa menzione della situazione di disagio percepita dal corpo docente in relazione ai contesti di insegnamento-apprendimento di determinati anni scolastici e classi di insegnamento.

E poi è arrivato un momento, proprio come una bella mela, fresca e del tutto nuova per noi, con grande slancio. E avevamo delle classi, proprio come lo descrivi tu, come, – era sempre lo stesso tema. Poi, nella prima si sono incontrati alcuni alunni, ehm, provenienti da diverse scuole medie. Si sono sempre cercati e anche trovati. In qualche modo. E, a Natale, alcune classi non erano più gestibili. Quindi, ci trovavamo di fronte a classi ingestibili e dovevamo intervenire con tutte le possibili misure. (If:12-17)

Le misure educative e i richiami all'ordine messi in atto all'interno della scuola cui fa riferimento Iw:14 non hanno, tuttavia, sortito i risultati auspicati tanto che, per la gestione della classe, si è nuovamente ricorso alla realizzazione concettuale. In tale contesto, dirigenza scolastica e corpo docente dell'istituto EH si sono orientati, innanzitutto, a esempi tratti dalla pratica dei paesi esteri limitrofi e, in un secondo momento, a modelli regionali.

Quindi, abbiamo detto ok, va bene, e abbiamo cercato e, quindi, siamo andati a Melix. È loro, quindi, ci hanno mostrato come sia

tutto molto semplice. Qui non dobbiamo attuare tutti i modelli svizzeri, dal punto di vista dello spazio, dei carichi di lavoro, - no, semplicemente non va così. (If: 18-20)

Al fine di elaborare misure sistemicamente sostenibili, la dirigenza scolastica ha puntato su un'azione volontaria in seno al corpo docente e su una strategia di attuazione a piccoli passi.

[...] e abbiamo detto così e ora cominciamo con le classi più difficili. E, in particolare, proprio con quelle che possiamo, in ogni caso, ipotizzare, ne traggano meno beneficio, perché proprio queste dinamiche nelle classi erano molto spesso le stesse. (If:22-24)

I docenti intervistati descrivono l'elemento chiave metodico-didattico come un prestito dalla realtà aziendale quotidiana.

[...] perché loro nella pratica [hanno] già approcci del genere, hanno l'apprendimento responsabilizzato. Abbiamo in pratica "sgraffignato" o quasi importato il nostro modello teorico direttamente dalla pratica. (If: 46-48)

Nel corso dell'anno scolastico sono, nel complesso, otto le prove di apprendimento da produrre, l'ultima sotto forma di compito da consegnare alla fine. Agli alunni è noto che una prova di apprendimento svolta in maniera impeccabile al livello 1 corrisponde al voto numerico⁴ 7, una prova di apprendimento al livello 2 equivale a un 8 o a un 9 e, per una prova di apprendimento al terzo livello, il voto numerico corrisponderebbe a 10. I discenti ricevono un riscontro scritto sui propri elaborati, al cui interno si evidenziano i punti di forza e si indicano, eventualmente, le possibili opportunità di miglioramento per soddisfare appieno i requisiti del livello. Inoltre, esiste per gli alunni la possibilità di migliorare la propria prova di apprendimento e consegnarla nuovamente.

Logicamente, per noi la sfida è, in effetti, quella di fornire loro feedback, sia verbali che scritti, con i quali possano iniziare a fare qualcosa. Si tratta, all'inizio, di formulazioni, come le descrivo io, che ti

4 0: non valutabile, 1: gravemente scarso, 2: decisamente scarso, 3: molto scarso, 4: scarso, 5: insufficiente, 6: sufficiente, 7: discreto, 8: distinto, 9: ottimo, 10: eccellente.

dicono che è positivo, che hanno, comunque, ricevuto un feedback onesto. Che si sta veramente esaminando la cosa, cosa ha funzionato, cosa non ha funzionato, su cosa si deve lavorare. (Km: 34-338)

Nella lezione di inglese, ai discenti viene proposta, inoltre, anche un'offerta di esercizi supplementari per poter lavorare in maniera mirata alla minimizzazione degli errori ricorrenti. Oltre al supporto nella disciplina, la promozione individuale prevede anche misure sociali.

Per gli alunni provenienti da contesti familiari difficili, si ricercano anche, di comune accordo con i genitori, percorsi esterni alle strutture ufficiali, non di rado, per “dare sollievo” alla classe. Tutti i riscontri vengono organizzati attraverso il registro elettronico. L'utilizzo del registro elettronico rappresenta, dal punto di vista dei docenti intervistati, in particolar modo per gli alunni delle prime classi, un importante strumento di orientamento.

E una cosa di cui non abbiamo tenuto conto per quanto riguarda il registro elettronico è che, in realtà, se il registro elettronico lo utilizza un alunno di prima o uno di terza o di quarta è, in effetti, una cosa diversa, a livello di utilizzo o anche di significato. Perché, se si osserva veramente un alunno di terza o di quarta e si vede che si organizza, che può rispettare le scadenze, allora, magari, impostare questi obiettivi su singole lezioni o singoli progetti non ha più così tanto senso come per gli alunni di prima nei quali si osserva che ancora non hanno alcuna struttura in testa. E questa forse è anche la sfida che riguarda il registro elettronico. (Hm: 243-250)

Gli effetti associati all'introduzione dell'apprendimento modulare vengono illustrati guardando sia alla cultura dell'insegnamento-apprendimento che alla cultura scolastica. Dal punto di vista del corpo docente, l'apprendimento responsabilizzato viene visto come una “logica conseguenza” delle forme di apprendimento aperto precedentemente tramandate attraverso la reciproca frequenza di lezioni o progetti settimanali. La preparazione e il monitoraggio dei pacchetti di lavoro vengono descritti dai docenti, da un lato, come un lavoro di documentazione “fastidioso” e vissuto come uno stress; dall'altro, il lavoro con la classe durante le lezioni viene sentito come qualcosa di più rilassato.

[...] si pianifica comunque in qualche modo la propria lezione e ora si avrebbe in programma una fase di input e così, poi, si arriva in classe e ci si accorge che non funziona per niente perché avevano un

qualche compito in classe o roba del genere. E quando si riesce, comunque, ad avere la flessibilità che serve per aprire la lezione, perché si sa, ok posso fornire degli input ma ora hanno anche altre cose da fare per il pacchetto di lavoro, allora semplicemente molto dell'entusiasmo va perduto, se si dice: "Ok, non dovete starvene seduti, ma continuare a lavorare, ritrovare il vostro posto." (Hm:173-179)

Se la nuova situazione rappresenta piuttosto un sollievo psichico per i docenti di ruolo, i nuovi arrivati nell'istituto o i supplenti non riescono a far fronte di primo acchito alla pianificazione didattica.

Bisogna farli iniziare davvero lentamente ad apprendere, per così dire, il loro mestiere. Ci sono delle difficoltà. (2) E in tale contesto dobbiamo probabilmente riflettere se possa andare anche un approccio di tipo "Sia-sia" o solo uno di tipo "Prima e poi". (If:93-95)

Il clima di classe tra gli alunni è cambiato, nel senso che i confronti fisici e verbali, misurati sulla base dei richiami disciplinari, sono successivamente diminuiti.

4.2.4 Forme d'intervento dei discenti nel quadro dell'apprendimento responsabilizzato (LiE)

L'assunzione della responsabilità del proprio processo di apprendimento inizia con la consapevole decisione di accettare il modello, con tutte le conseguenze che ne derivano. Una tale assunzione di responsabilità non trova, tuttavia, il favore di tutti gli alunni, motivo per cui; la graduale introduzione del modello didattico LiE deve essere accompagnata in modo intensivo dai docenti e riflettuta insieme agli alunni. In una classe, si è proceduto, a tale scopo, a confrontare tra loro vantaggi e svantaggi del modello LiE alla lavagna. Gli alunni hanno indicato che un modello di tipo "learning-to-the-test" sarebbe loro più gradito rispetto alla decisione di fare delle prove di apprendimento e alla autovalutazione delle prestazioni di apprendimento realizzate. Il lavoro incentrato su un'area tematica rispondente ai propri interessi è stato, tuttavia, valutato in ultima analisi più di altri come argomento a favore del modello LiE.

Secondo le informazioni fornite dai docenti, dopo una fase di riorientamento e familiarizzazione, gli alunni sono in grado di porre l'oggetto di apprendimento al centro della propria attività, anziché legare il proprio im-

pegno al conseguimento della media di voto minima necessaria. Inoltre, affrontando il tema degli errori e, in particolar modo, quelli in matematica, si è notato come i discenti siano in grado di rimanere concentrati anche per lunghi periodi di tempo per trovare gli eventuali errori di ragionamento commessi in un calcolo, laddove possano lavorare indisturbati e con i propri tempi. In merito all'opportunità e ai limiti del modello, un docente delinea alcune idee sull'ulteriore sviluppo del medesimo sottolineando, al contempo, il maggiore dispendio di tempo come un limite.

[...] tuttavia, mi sto già rendendo conto che tutto questo fantastico progetto, che si potrebbe imporre alla scuola, non è poi tale. Perché lo sforzo organizzativo, strutturale che richiede da parte dei docenti, degli alunni, è semplicemente troppo grande. Si tratta, quindi, di qualcosa che si può fare gradualmente e, credo, in realtà, in piccolo. E mi augurerei di poter continuare a farlo nelle mie classi negli anni a venire. Mi piacerebbe provarlo anche con la mia classe di apprendisti, con i pasticciari, perché la mia prima classe sta lavorando molto bene e lì riesco a immaginarmelo molto bene. (Hm 524-530)

Nel quadro dei colloqui di definizione degli obiettivi, è stato deciso, ai livelli dirigenziali intermedi, di aprire ulteriormente i percorsi di apprendimento e di proporre in maniera rafforzata l'insegnamento per progetti in classi di età mista, di confezionare pacchetti di apprendimento interdisciplinari e concepire dei moduli di apprendimento come, per esempio, quello definito "Sensorialità: un tuffo nel mondo del gusto di cibi e bevande" (Elstar 2019, p. 30). Così impostata, è riuscita anche l'alternanza tra lezioni in presenza e a distanza nel corso dell'emergenza COVID-19.

4.3 Contesto d'intervento presso Melix

Contesto (a)

Presso Melix, sono tre i percorsi formativi, di durata quinquennale, che gli alunni possono scegliere per arrivare a sostenere l'esame di stato conclusivo e conseguire la maturità. Nel percorso formativo dell'Istituto tecnico per l'economia, con gli indirizzi Amministrazione, Finanze e Marketing, viene proposto ormai dal 1997/98 un insegnamento interdisciplinare di orientamento pratico e professionalizzante all'interno di imprese formative simulate. I discenti lavorano suddivisi in reparti; l'attività viene svolta una volta alla settimana, per la durata di tre-quattro ore, all'interno di un ufficio

open-space. Le singole imprese formative simulate intrattengono rapporti commerciali tra di loro, frequentemente anche con partner commerciali esteri. Se denaro e merci rimangono virtuali, tutte le altre attività (avvio delle attività commerciali, fatturazione, ecc.) corrispondono in larga misura alle reali dinamiche aziendali.

Nel percorso formativo del Liceo di Scienze Umane, con indirizzo “economia politica”, lo sviluppo sociale occupa un ruolo centrale nell’offerta formativa scolastica e pratico-didattica. Agli adolescenti delle 3e e 4e classi⁵ viene offerta la possibilità di farsi un’idea della futura quotidianità professionale nel corso di tirocini bisettimanali presso scuole dell’infanzia, scuole primarie, case di riposo, strutture per persone con esigenze particolari, imprese e istituzioni in varie città italiane e in paesi anglofoni.

Nel percorso formativo dell’istituto superiore a indirizzo provinciale sportivo nelle discipline sci (sci alpino/cross-country), biathlon, sci di fondo, slittino (su pista artificiale/naturale) e snowboard, il repertorio didattico prevede classi meno numerose e metodi di apprendimento e insegnamento innovativi, allo scopo di compensare l’elevato impegno temporale dedicato alle unità di allenamento. Il registro di classe elettronico e la didattica online consentono agli alunni di rimanere al passo con il percorso didattico in svolgimento presso la scuola anche durante le assenze dovute alle competizioni. Al contempo vengono messi a loro disposizione pacchetti di apprendimento e servizi di consulenza all’apprendimento al di fuori del periodo scolastico.

Contesto (b) - Apprendimento modulare - Il modello didattico

Il modello dell’apprendimento autonomo aperto e modulare presso le scuole secondarie è un caso unico a livello italiano. Al centro della realtà scolastica quotidiana rimane l’apprendimento aperto che, presso Melix, è equiparato all’apprendimento autonomo. L’apprendimento aperto prevede l’apertura delle aule scolastiche, così da permettere agli alunni di scegliersi da sé la propria “postazione di lavoro” all’interno della scuola. Lo spazio di apprendimento trova un suo ampliamento nella cooperazione con imprese commerciali della regione e in una serie di gemellaggi con scuole estere.

L’apertura didattica dell’insegnamento ha comportato, dal punto di vista dei docenti, la possibilità di affidare ai discenti la responsabilità del controllo

5 Le classi del terzo e del quarto anno sono frequentate da bambini di età compresa tra otto e dieci anni.

dei processi di apprendimento. L'apertura che caratterizza l'organizzazione dei processi di apprendimento richiede, a sua volta, disciplina da parte dei discenti, ai fini dell'efficiente gestione dello sviluppo delle proprie competenze disciplinari. Disciplina che si esplica nella capacità di distinguere ciò che è importante da ciò che non lo è e in quella di lavorare con perseveranza alla realizzazione di obiettivi di apprendimento (a tappe) da loro stessi definiti. Nella pianificazione degli obiettivi di apprendimento, gli alunni possono anche svolgere fasi di lavoro di gruppo. Anche la definizione dei gruppi di apprendimento viene liberamente scelta degli alunni e nei gruppi possono essere coinvolti anche docenti, per esempio per lo svolgimento di colloqui di riflessione sui processi (IIS 2020, p. 24). Nel quadro dello svolgimento delle prove di verifica degli apprendimenti, l'alunno decide, di comune accordo con il docente, quando e quali unità di apprendimento desidera consegnare entro la scadenza prevista.

I moduli o le unità di apprendimento sono ricavati dai piani di studio vigenti e vengono rielaborati per dare vita a un sistema di corsi articolato in situazioni di apprendimento e di vita reali, attuali e orientate alla pratica. Ogni modulo è suddiviso in competenze di base, di orientamento e specialistiche. Per i tre livelli di apprendimento è previsto il soddisfacimento di requisiti chiaramente descritti che si differenziano tra loro per il grado di autonomia, iniziativa individuale e responsabilizzazione. La trasparenza offre, da un lato, agli alunni la possibilità di orientarsi efficacemente tra le sfide che caratterizzano i diversi ambiti di apprendimento e consente, dall'altro, agli insegnanti un'adeguata valutazione.

4.3.1 Forme d'intervento nel quadro dello sviluppo scolastico e didattico presso Melix

Dal punto di vista dei docenti intervistati, tanto la differenza che si riscontra a livello di presenze e assenze da parte degli alunni a causa dell'attività sportiva, quanto l'eterogeneità linguistica delle classi rappresentano il punto di partenza per il processo di sviluppo scolastico e didattico che porta all'apprendimento in moduli. All'inizio del processo di riorganizzazione, l'esigenza di cambiamento ravvisata e comunicata in seno al corpo docente è stata affrontata e strutturata in modo rigido da parte della dirigenza scolastica.

E all'inizio erano molto regolate, perché non c'era l'iniziatore. Così hanno pensato: «È così che si deve fare». (Gf:340-342)

Sono state convocate sedute plenarie obbligatorie, lavorando sotto grande pressione alla stesura di progetti didattici. Dopo quattro anni, poi, sono state espresse critiche rispetto al dispendio sul piano temporale richiesto dai modelli. La dirigenza scolastica non ha mostrato, inizialmente, alcuna disponibilità al dialogo, ma ha risposto, poi, in maniera costruttiva alla situazione problematica e reso volontaria la partecipazione alle sedute.

Pensavate che gli incontri fossero volontari, su base volontaria, ma a un certo punto sono venute più persone di quanto pensavate all'inizio. E per dire, ok, chi è interessato ad esserci. E questo ha innescato il cambiamento. E la possibilità di sottolineare ancora una volta che si tratta semplicemente di scoprire come lavorare al meglio con gli studenti. (Gf: 356-361)

La situazione di stress vissuta dai docenti è cambiata grazie alla ristrutturazione operata sugli ambiti di responsabilità. Oggi, il corpo docente si sente, nel frattempo, sostenuto dal direttore e la collaborazione reciproca viene percepita come stimolante e orientata alla soluzione dei problemi. Il clima di apprendimento che si respira nella scuola viene definito "produttivo" e "privo di ansia" e l'interazione docente-alunno viene percepita, secondo loro stessa ammissione, come "più umana". Gli intervistati guardano sì con soddisfazione ai risultati raggiunti; ma, al contempo, danno a intendere di ritenere la garanzia della qualità un processo di miglioramento continuo.

Esattamente, quindi ne siamo molto contenti, perché questo, credo, è ciò che ci caratterizza. Essere aperti a tutti. Non abbiamo finito con un concetto fisso e dobbiamo sempre lavorare sulle nostre esigenze e renderci conto che quando arriva qualcosa di nuovo, dobbiamo reagire in modo nuovo. (Gf 2:19-22)

Gran parte del corpo docente si sente motivata a prestare un proprio contributo personale allo sviluppo scolastico, in particolar modo grazie all'aggiornamento professionale (*personal mastery*).

E continuate sempre a istruirvi. Quindi credo che a scuola ci siano forse tre insegnanti che dicono: «Ok, non sto facendo nulla». Tutti gli altri sono disposti a lavorare su sé stessi. Ad esempio, devo imparare qualcosa di nuovo, perché non funziona così. Quindi penso che questo sia l'aspetto pedagogico che sta alla base, ovvero che diciamo:

«Ok, mi rendo conto che i problemi ci sono e devo fare qualcosa».
Sento che, per necessità, lo faccio. Credo che sia questo a motivarmi un po'. (Gf2:30-35)

Da ciò non si può, tuttavia, desumere un sistematico intreccio contentutistico tra sviluppo scolastico e aggiornamento continuo.

4.3.2 Forme d'intervento dei docenti nel quadro dell'apprendimento modulare

Nell'organizzazione e nello svolgimento del modello didattico di apprendimento in moduli, ad assumere una significativa funzione organizzativa è il registro elettronico (registro di classe digitale). Esso consente di registrare e consultare, su una piattaforma scolastica, orari delle lezioni, prenotazioni delle aule, scadenze di test o presentazioni, compiti e giudizi degli apprendimenti, ma anche provvedimenti disciplinari; e, se necessario, offre a docenti e alunni la possibilità di postare commenti. Il registro elettronico è consultabile da parte di tutti i discenti e i docenti, così come dai genitori/tutori legali. Per l'accesso al registro vengono fornite appropriate credenziali così che, per esempio, i genitori possano vedere le comunicazioni inserite relativamente ai propri figli e alla loro classe, ma non, tuttavia, quelle relative ad altri alunni o altre classi.

Questo è il nostro primo documento sulla didattica. Come potete vedere, se ci sono insegnanti presenti, devo fornire loro tutti i sotto-registri, tutti gli esercizi, i compiti e così via, in modo che abbiano tutto. (Gf:26)

Tutte le discipline hanno provveduto alla definizione di un catalogo delle competenze con relativi criteri di valutazione. Per non dover valutare il possesso, o meno, di ogni sotto-competenza con un singolo test, i compiti vengono concepiti in maniera tale da coprire più ambiti. Al fine di renderli trasparenti, i requisiti vengono documentati per iscritto all'interno di una griglia a punti. Questo modello di valutazione alternativo consente così, a differenza del sistema dei voti, di offrire agli alunni riscontri differenziati.

Che si dica: OK, usa il tuo cellulare, prepara qualcosa, come un grande spot radiofonico per un prodotto, per esempio. E lo ascoltiamo ancora insieme in classe, lo valutiamo insieme nel contesto

del feedback, che è molto importante, una cultura del feedback, più importante di un voto. I voti ci sono, per così dire, ma il feedback è importante. (Gf: 185)

La cultura del feedback prevede, inoltre, un'autovalutazione delle prestazioni realizzate anche da parte dello studente stesso. Nell'ambito di un colloquio, si provvede a operare un confronto tra valutazione interna e valutazione esterna e all'analisi dei punti di forza e di debolezza presenti. All'interno della scuola, questo processo è noto con il nome di feedback "*Medal & Mission*" e si rifa alla pratica di assegnare medaglie per riconoscere una prestazione sportiva d'eccellenza. La "missione" viene, invece, ricavata dai punti di debolezza identificati, declinandola in nuovi obiettivi di apprendimento intermedi.

Un "effetto collaterale" dell'apprendimento modulare è rappresentato dal favorire tanto gli alunni dal rendimento più alto, quanto quelli dal rendimento più debole. Onde consentire loro di poter, tuttavia, lavorare in maniera volontaria, consapevole e mirata a un innalzamento delle proprie prestazioni scolastiche, agli alunni viene offerta una consulenza all'apprendimento obbligatoria che può prevedere, a seconda delle esigenze, il tutoraggio disciplinare, la preparazione a un colloquio orale o l'offerta di supporto strategico al processo di acquisizione delle conoscenze.

Tuttavia, accanto agli sviluppi positivi, si prendono in considerazione anche i limiti del modello didattico. Questi ultimi risiedono, secondo la valutazione dei docenti intervistati, negli sforzi organizzativi richiesti per il sistema di corsi, quando la promozione individuale deve consentire anche di saltare singoli moduli. L'inserimento di nuovi colleghi e supplenti, oltre alle visite da parte di docenti provenienti da altre scuole, rappresenta un chiaro fattore di stress per la realtà scolastica quotidiana cui occorre porre un limite.

4.3.3 Forme d'intervento dei discenti nel quadro dell'apprendimento modulare

Presso Melix, la cultura dell'accoglienza descritta nelle linee guida invita gli alunni a contribuire a plasmare l'insegnamento con spirito innovatore. All'interno dei gruppi di lavoro, i giovani si premurano sia di sostenersi a vicenda, che di prestare ognuno il proprio contributo. La gestione aperta dell'insegnamento richiede e promuove la convivenza tra i discenti.

Si nota subito che fanno molto lavoro di gruppo, ma non in modo che una persona lavori e gli altri guardino o facciano qualcos'altro. È come dire: ok, sediamoci insieme e facciamo qualcosa insieme. E questo spesso significa molto di più perché si motivano a vicenda. (Gf: 373-376)

A differenza delle situazioni didattiche antecedenti la transizione all'apprendimento modulare, i docenti riferiscono, inoltre, che ora ci sarebbe un minor numero di alunni "pigri" e di "individualisti".

4.4 Contesto d'intervento presso Pink Lady

Contesto (a) d'intervento presso Pink Lady

Pink Lady comprende tre scuole primarie e due scuole medie. L'istituto comprensivo si contraddistingue per la presenza, in entrambi i cicli di istruzione, di sezioni che seguono l'orientamento montessoriano. Nelle sezioni Montessori, l'insegnamento consta, in parte, di attività di lavoro libero per le materie Tedesco, Italiano, Matematica, Scienze, Arte e Musica e di lezioni frontali per le materie Inglese, Sport e Motoria e Religione.

Il nucleo centrale dell'attività didattica presso la scuola primaria⁶ di Sinigo è rappresentato dall'apprendimento autogestito, autonomo e individuale da parte degli alunni. Questi ultimi vengo introdotti ai principi e alle modalità di lavoro dell'apprendimento modulare nel corso di una fase di orientamento. Il primo compito di apprendimento ha lo scopo di fare esercizio di una serie di processi dei quali fa parte, tra gli altri, la fase di riflessione. Quest'ultima ha lo scopo non solo di guardare in retrospettiva alle conoscenze fino a quel momento acquisite a livello contenutistico, bensì, anche valutare la propria strategia di apprendimento che può essere mantenuta per una seconda fase di lavoro o rielaborata. Il secondo compito di apprendimento termina con un classico test o anche un cosiddetto top-of-the-week (prova di apprendimento sotto forma di presentazione a piacere). A ciò si aggiunge un'autovalutazione sulla base di una griglia delle competenze suddivisa in tre livelli e formulata in maniera consona all'età. Infine, gli alunni ricevono dai docenti un feedback sia riguardo alla prova di apprendimento che al loro attuale livello di competenza.

6 Scuola primaria (SP)

Contesto (b) d'intervento presso Pink Lady

Il metodo pedagogico adottato presso Pink Lady si orienta alla planimetria per l'apprendimento efficiente dell'*Institut Beatenberg* dell'Oberland Bernese (senza anno). Presso questa scuola modello svizzera, l'apprendimento non viene inteso come risposta all'insegnamento, ma come costruzione di competenze di auto-progettazione che nascono dall'interazione tra competenze disciplinari, competenze di apprendimento e competenze personali. Il punto di partenza è rappresentato dalla promozione dell'auto-efficacia attraverso l'apprendimento generativo. Gli alunni accedono a conoscenze rilevanti, mettono in discussione le informazioni, esaminano le situazioni per verificarne la trasferibilità e riflettono sulle loro azioni. La riflessione sul livello di apprendimento nelle diverse materie scolastiche avviene con l'ausilio di una norma di riferimento predefinita, la griglia delle competenze. Essa illustra, all'interno di singoli campi (moduli), la gamma di requisiti relativi alla specifica materia secondo i diversi livelli e descrive cosa uno studente potrebbe conoscere. Attraverso il rilevamento delle competenze formative come, per esempio, il lavoro sui compiti di apprendimento, i discenti constatano cosa siano effettivamente in grado di fare in un determinato momento. E così si determinano le diverse situazioni di partenza e si rendono visibili, in maniera differenziata, i singoli percorsi di sviluppo. Così facendo, gli adolescenti possono sviluppare la certezza soggettiva di poter affrontare le situazioni più difficili che si possono presentare sotto forma di nuovi compiti di apprendimento sulla base delle competenze già conseguite. Le prove di apprendimento elaborate vengono raccolte dagli alunni in un portfolio, per essere in seguito oggetto di una riflessione formativa. Così facendo, il portfolio acquisisce una funzione che trascende quella di semplice documentazione: esso consente, inoltre, ai discenti di operare una classificazione dei percorsi che conducono agli obiettivi prefissati, oltre che a un apprezzamento delle proprie conoscenze. Dell'architettura dell'apprendimento efficace fanno parte, inoltre, spazi di apprendimento sociali e materiali, programmi di apprendimento modulare e il coaching di apprendimento.

Presso l'*Institut Beatenberg* gli spazi di apprendimento materiali offrono agli alunni opportunità di apprendimento indipendenti dalla loro età, articolati su livelli strutturati per discipline (atelier disciplinari). La strutturazione disciplinare si orienta, da un lato, alla griglia delle competenze, dall'altro alla graduazione modulare dei compiti di apprendimento in semplici step di apprendimento, compiti di apprendimento e complesse unità di apprendimento. Del percorso di costruzione della competenza di auto-

progettazione fa parte l'attivo coinvolgimento degli alunni nella composizione delle proprie unità di apprendimento o moduli di competenza, offrendo loro la possibilità di assumersi la responsabilità della strutturazione contenutistica e formale degli stessi, in una parola: di partecipare attivamente al lavoro. Tutti i discenti dispongono di un coach personale, i cui compiti sono orientati alle esigenze individuali dei discenti e ai loro obiettivi scolastici e personali.

Il coach, basandosi sugli obiettivi concordati, supporta gli alunni nella strutturazione dei loro percorsi di apprendimento, avvia i processi, esige il rispetto degli impegni individuali assunti e analizza collaborativamente i risultati nel corso di colloqui dedicati allo sviluppo degli apprendimenti.

Con l'ausilio della griglia delle competenze, gli alunni dispongono di una panoramica delle competenze da raggiungere per un dato anno scolastico. Elementi distintivi di questo modello educativo sono, tra le altre cose:

- unità didattiche articolate in moduli o compiti di apprendimento basati sui livelli di competenza;
- apprendimento autonomo responsabilizzato;
- esercizio delle competenze di problem-solving;
- attenzione alle tempistiche di apprendimento personali;
- ambiente di apprendimento preparato;
- autovalutazione delle proprie prestazioni;
- particolare promozione delle competenze di presentazione.

Per quanto riguarda le attività di lavoro libero, gli alunni scelgono, per un determinato periodo di tempo, un oggetto di apprendimento con i relativi materiali, il luogo di apprendimento e i partner di apprendimento in maniera completamente libera. Il docente offre un'introduzione tematica e accompagna, quindi, i discenti, passo dopo passo, nel loro percorso di apprendimento di scoperta e di orientamento pratico all'interno di un ambiente preparato.

4.4.1 Forme d'intervento di sviluppo scolastico e didattico presso SP Pink Lady

L'istituto comprensivo è contraddistinto da una spiccata eterogeneità strutturale, le cui cause possono essere ricercate nelle dimensioni della scuola, nella composizione socioculturale e nell'orientamento pedagogico. Per gli

intervistati risulta, pertanto, logico che i modelli di valutazione vengano adattati alle specifiche condizioni locali.

Sì, e, pertanto non si può neppure dire “sviluppiamo un modello che vada bene per l’intera scuola”, bensì, dobbiamo rendere possibile, per ogni plesso scolastico, ciò che per esso è più idoneo e che risulta anche importante e fruibile. (Af: 50-52)

Tanto la collaborazione interscolastica, quanto quella intra-scolastica sono percepite come fattore necessario ai fini dello sviluppo scolastico e didattico.

[...], quando guardo agli inizi. Quindi, abbiamo preso molto anche dai colleghi di Bressanone, le scuole primarie e medie Montessori si sono anche scambiate materiali e, quindi, la cosa si è molto sviluppata. Si tratta del lavoro di 10 anni e molto è stato fatto. (4) Credo che anche proprio il lavoro di squadra, anche quello si dovrebbe, si deve coltivare nelle scuole. (Df:736-740)

Le scuole di medie dimensioni con “sezioni “ordinarie” di orientamento classico e “sezioni Montessori” traggono beneficio dallo scambio collegiale. Tuttavia, va anche riconosciuto come, presso le scuole medie, in particolar modo i docenti che insegnano una sola materia si mostrino meno collaborativi in seno al corpo docente e si dimostrino piuttosto riluttanti nelle attività della rete. A parere degli intervistati, una dimensione di centrale importanza nell’ambito dello sviluppo di nuovi modelli di insegnamento è rappresentata, in particolare, accanto all’impegno personale, dal supporto attivo da parte della dirigenza scolastica.

E, per noi docenti, è molto importante, poter contare su una dirigenza che ci supporta e accompagna efficacemente e dice “OK, voi fate, io vi appoggio”, perché altrimenti semplicemente troppe energie e anche troppo “fuoco” vanno perduti se si continua ad andare sempre a sbattere contro un muro e questo non va e quest’altro non va, e se ci si allontana un po’ dal flusso delle cose, si nota che anche in questa scuola, la possibilità ora c’è e che si può crescere ancora molto in diverse direzioni. (Ef: 1092-1097)

Il corpo docente del plesso scolastico di Sinigo si contraddistingue, a proprio dire, per lo spirito progressista e innovatore, aspetto questo che si ripercuote, a sua volta, a livello motivazionale, sulla dirigenza scolastica.

4.4.2 Forme d'intervento dei docenti nell'utilizzo delle griglie delle competenze

Per quanto riguarda la discussione circa la necessità dei voti finali, in particolare presso la scuola media, nell'intervista si riferisce di un parziale ripensamento da parte del corpo docente. Alcuni di loro hanno sostituito i sei voti numerici con sei segni, senza entrare nel dettaglio dei punti di forza e di debolezza della prestazione evidenziata. Altri, a loro volta, hanno rivalutato le routine di valutazione in uso e scoperto nel giudizio verbale un mezzo didattico per la propria attività.

Questo esame finale, con la sua scheda di valutazione, si è spostato molto nella direzione della valutazione orientata alle competenze dandole l'avvio. Sono molti, quindi, i docenti che, anche nei singoli compiti in classe, distinguono quanto siano avanzate le prestazioni o quanto lo siano le competenze degli alunni in ortografia. (Af: 555-559)

Ai cambiamenti nel giudizio degli apprendimenti si accompagnano, per gli insegnanti intervistati, sia una riorganizzazione dell'insegnamento che l'apertura delle strutture scolastiche classiche. Se, nelle sezioni Montessori dell'istituto comprensivo, attività di lavoro libero, apprendimento cooperativo, lavoro in laboratorio e classi di età mista fanno ormai parte della realtà scolastica quotidiana, le classi ordinarie vengono coinvolte nel modello per materie o per livelli. I docenti dell'istituto comprensivo si vedono in questo modo come un team, i cui componenti possono trarre reciprocamente beneficio gli uni dagli altri.

[...] una collega che ormai è qui già da 6-7 anni, io all'epoca ho fatto un corso sulla pedagogia attiva e una collega di Bolzano, scuola primaria, ha detto "Insegno ormai da 3 anni con un sempre maggior numero di alunni provenienti da contesti migratori e, un giorno, ne ho avuto abbastanza. Mi sono detta, qui non posso dare la colpa ai bambini, come fossero bestie feroci, e sperare che mordano o non mordano". E, quindi, ha iniziato a fare lei stessa semplicemente quel che avrebbe funzionato, si è messa in moto, ha guardato ovunque e, inizialmente, ha semplicemente cambiato lei stessa il proprio insegnamento passo dopo passo, poi dopo, si sono aggiunti anche un paio di colleghi e hanno persino, credo, se non mi sbaglio, creato la sezione orientata alla pedagogia attiva. (Ef: 1071-1079)

Accanto a questi momenti pedagogici personali, i docenti mettono in evidenza anche i limiti del modello. Limiti che trovano fondamento, da un lato, nel contesto d'intervento organizzativo-amministrativo, dall'altro nel rispettivo modello della scuola.

Sì, ed è difficile proprio per religione, infatti, abbiamo solo un paio di ore in questa scuola, ossia abbiamo sempre docenti che sono in servizio anche in altre scuole e per loro, quindi, naturalmente la fatica è doppia perché non solo si trovano a doversi suddividere tra due plessi scolastici, ma in sostanza devono anche adottare 2 diverse modelli didattici [...] (Af: 181-185)

Gli alunni non interpretano necessariamente l'applicazione del modello pedagogico con l'obiettivo della produzione di conoscenza. Nella selezione dei compiti di apprendimento orientati alle competenze, gli studenti delle scuole superiori tengono in considerazione anche quanto più tempo libero possa regalare loro il lavoro su una mescolanza tra i livelli A e B.

4.4.3 Forme d'intervento dei discenti nell'utilizzo delle griglie delle competenze

Se la prima classe lavora ancora seguendo programmi giornalieri, le classi dalla seconda alla quinta lo fanno seguendo un piano settimanale. A partire dalla classe 2a, inoltre, i bambini non valutano soltanto le proprie competenze, bensì anche quelle dei propri compagni. I progressi nell'apprendimento vengono documentati e raccolti con l'ausilio di un portfolio e, al termine della classe 5a, tutti i membri della comunità di apprendimento hanno la possibilità di "nominare" i migliori risultati e le migliori esperienze del periodo della scuola primaria.

E, sorprendentemente, avevamo un'alunna che, in seconda, ehm, aveva ottimi risultati, era sempre tra i migliori, ossia lavorava sempre benissimo e che, al contrario degli altri, che sono andati migliorando, ha notato lei stessa che, proprio a livello di età, i suoi "Top-of-the-weeks" erano sempre più scadenti. Lo ha detto lei stessa, ehm, senza che glielo facessimo in qualche modo notare, lei stessa ha detto "In seconda andavo molto meglio e facevo, quindi, molto di più" quindi, i bambini sono in grado di vedere queste cose. (Cf: 237-243).

Un altro fattore limitante è rappresentato dall’habitus di quegli alunni che, rimanendo all’interno dell’istituto comprensivo, cambiano plesso dalla scuola primaria alla scuola media.

Ho alunni che sono in entrambi in cicli primari (stucker) e a Sinigo vengono anche alla scuola media e notiamo che portano con sé anche delle idee e due anni fa hanno anche detto chiaramente “Vorremmo avere più lavoro libero”. Non solo gli alunni che lo conoscono già da Sinigo, ma anche quelli che lo vedono dai colleghi nelle classi Montessori, quindi, [il metodo] rimane impresso agli alunni e ancor di più il fatto che esso viene loro più incontro con la valutazione (Df: 503-509).

A tale proposito, gli intervistati riferiscono che gli alunni, dopo una fase di orientamento, si adeguano alle pratiche d’azione adottate dai docenti nell’utilizzo di giudizi e valutazioni. Se il riscontro scritto contiene dei segni aggiuntivi, gli alunni lo traducono inizialmente in voti numerici e finiscono per mettersi, come al solito, in competizione (si veda Tab. 13). Con il tempo, il loro comportamento cambia: iniziano a percepire i propri punti di forza e la soddisfazione per le proprie prestazioni aumenta.

Voto numerico	1	Valutazione	estremamente scarso	extrem unzureichend	Segni aggiuntivi	—
	2		decisamente scarso	entschieden unzureichend		
	3		molto scarso	sehr unzureichend		-
	4		scarso	unzureichend		
	5		insufficiente	nicht genügend		,
	6		sufficiente	genügend		
	7		discreto	zufriedenstellend		+
	8		distinto	gut		
	9		ottimo	sehr gut		++
	10		eccellente	ausgezeichnet		

Tabella 13: Rapporto tra voto numerico, valutazione e segni aggiuntivi

La consulenza all’apprendimento è in stretto rapporto con lo sguardo retrospettivo sulle competenze al momento raggiunte e con la riflessione

sui propri percorsi di apprendimento. Tale consulenza prevede non solo colloqui tra docenti e discenti, ma anche il coinvolgimento di genitori/tutori legali.

[...] Abbiamo già il colloquio sullo sviluppo degli apprendimenti in cui i genitori svolgono, insieme ai bambini, un colloquio con il docente nel corso del quale il bambino mostra anche i propri lavori, presenta qualcosa, si riflette insieme al bambino sul semestre passato, ma sarebbe, comunque, importante per i bambini, e anche per i genitori avere qualcosa che offre una panoramica di dove il bambino si situi al momento, come si posizioni in quali aree [...]. (Ff: 894-898)

I dettagli sullo sviluppo degli apprendimenti dei bambini riguardante specifiche tematiche non sono sempre comprensibili per i genitori, motivo per cui la consulenza all'apprendimento si rivolge a diversi destinatari.

4.5 Contesti d'intervento presso il plesso scolastico di Granny Smith

Contesto (a) - Istituto comprensivo di Fuji e plesso scolastico di Granny Smith

Dell'istituto comprensivo di Fuji fanno parte le scuole primarie di Fuji, Granny Smith, Rubens, Redpop e Ambrosia, come pure la scuola media di Fuji. Tutti i plessi scolastici dell'istituto comprensivo hanno, presso l'edificio scolastico, il proprio luogo di "apprendimento con gli altri e dagli altri", un apprendimento del quale tutti i soggetti coinvolti nella comunità scolastica si assumono la responsabilità, sia ponendosi con mentalità libera da pregiudizi nei confronti delle persone e del loro lavoro, che attraverso la riuscita dell'insegnamento o la partecipazione democratica alle iniziative scolastiche.

La scuola primaria di Granny Smith è una scuola di approccio pedagogico attivo. Il modello didattico si orienta sui modelli di Peter Petersen, Celestin Freinet, Maria Montessori, sulle nuove conoscenze provenienti dalle scienze dell'educazione e sugli attuali obiettivi educativi. La scuola è attualmente organizzata in cinque classi e quattro gruppi principali di età mista.

Le attività di insegnamento sono caratterizzate da un'offerta didattica variegata e da un'organizzazione chiaramente strutturata, orientate sulle

linee guida provinciali sull'educazione e sull'istruzione, sui modelli improntati alla pedagogia attiva e alle conoscenze provenienti dalle attuali ricerche dedicate ai processi di insegnamento-apprendimento. Il modello pedagogico della scuola si contraddistingue per l'adozione di un cosiddetto programma obbligatorio che, dopo l'istruzione tematica, prevede la libera elaborazione delle tematiche trattate nel quadro di un piano "ritmato" di lavoro settimanale. L'aspetto "obbligatorio" del processo di apprendimento è integrato da un altro aspetto orientato agli interessi degli alunni, nel quale questi ultimi possono ampliare e approfondire la loro conoscenza di tematiche significative. Ambo gli aspetti rendono possibile un apprendimento improntato alla scoperta, l'acquisizione di strategie di lavoro, ma anche la possibilità di operare collegamenti tra contenuti e conoscenze provenienti da altre materie. I media digitali vengono utilizzati nell'insegnamento non solo per la ricerca di fatti, ma anche presi in esame con occhio critico in quanto mezzi di informazione e comunicazione.

Il paesaggio di apprendimento della scuola primaria Granny Smith si articola nel vecchio edificio scolastico su due piani, il nuovo edificio inaugurato nel 2015 e un blocco intermedio che funge da elemento di collegamento. Il vano scale a pianta aperta ospitato al suo interno conduce sia alle aree funzionali e alle aule specialistiche del piano superiore del vecchio e del nuovo edificio scolastico, che all'area scolastica e pubblica della biblioteca così come alla mensa. Questo paesaggio di apprendimento consente al bambino di portare avanti un apprendimento autonomo e investigativo delle tematiche e degli argomenti prioritari delle materie Italiano, Inglese, Religione, Musica, Arte e Tecnologia, così come degli ambiti disciplinari Tedesco, Matematica, Geografia, Storia e Scienze. A ogni gruppo principale è assegnata un'aula di gruppo in cui poter svolgere sia lavori di gruppo che unità di lavoro docente-centriche. I media digitali vengono utilizzati a lezione come strumenti di lavoro e comunicazione.

Contesto d'intervento (b) - Apprendimento delle competenze in un ambiente di apprendimento di orientamento pedagogico attivistico

Nell'accezione più ampia del termine, le innovazioni apportate nelle situazioni di insegnamento-apprendimento – in ragione di una visione critica della pratica corrente – vengono definite approcci pedagogici attivistici (Oelkers, 2019). In tale contesto, è di decisiva importanza rendere le idee fruibili e in grado di risolvere i problemi della pratica quotidiana. Nella storiografia pedagogica, l'attivismo pedagogico viene inteso come reazione critica alla mentalità nazionalistico-conservatrice imperante nelle istituzioni

educative del XIX secolo. I suoi inizi risalgono agli ultimi trent'anni del XVIII secolo, associandoli alla fondazione delle scuole in cui le idee chiave dell'Illuminismo furono rielaborate in modelli didattici per un apprendimento e un insegnamento vicini alla realtà, guidati dagli interessi e basati sulle esperienze (Ohlberg, 2016, pp. 74-77). Johann Bernhard Basedow si affidò a libri scolastici nei quali, oltre a test di contenuto concreto, venivano illustrate anche esaustive istruzioni per l'esecuzione di lavori manuali. Ernst Christian Trapp, a sua volta, si fece promotore dell'apprendimento autonomo da parte di alunni in piccoli gruppi e all'interno di aule dotate di materiali didattici. Più che nell'insegnamento docente-centrico, la priorità veniva data all'imparare a pensare. Ad accomunare l'attività dei pedagogisti attivisti furono la volontà di sperimentare e introdurre innovazioni a livello di metodi didattici e organizzazione dell'apprendimento:

- Berthold Otto praticò un insegnamento interdisciplinare a 360°;
- Rudolf Steiner lanciò, nelle scuole Waldorf, l'insegnamento a epoche;
- John Dewey coniugò epistemologia e pragmatismo nei suoi metodi progettuali o per la risoluzione dei problemi;
- Maria Montessori sviluppò l'attività di lavoro libero come forma di insegnamento aperto;
- Peter Petersen concepì il Piano di Jena come controproposta rispetto al normale formato metodico-didattico della scuola. Sono quattro i pilastri sui quali si fonda il metodo di Petersen: gruppi a classi ed età miste, apprendimento autonomo nel quadro di piani settimanali, allestimento dell'aula come un salotto scolastico e rinuncia ai voti numerici;
- Célestin Freinet coniugò, nella sua "tipografia scolastica" apprendimento e azione produttiva.

A un primo sguardo alla mappa delle scuole altoatesine, sembra esserci un'abbondante rappresentanza di scuole di orientamento pedagogico attivistico. Tuttavia, consultando le informazioni relative all'organizzazione delle diverse scuole, emerge, al contrario, come si tratti in realtà di singole sezioni a orientamento pedagogico attivistico o montessoriano all'interno di scuole, per il resto, tradizionali.

In tutti i plessi scolastici dell'istituto comprensivo di Fuji, il piano di apprendimento⁷ è uno strumento di centrale importanza in seno al modello

7 Per gli alunni con sostegno, il consiglio di classe provvede alla stesura di un piano educativo

didattico (IC Fuji, pianificazione triennale 2020-23, p. 20). Il piano di apprendimento viene portato avanti dal bambino sotto la propria responsabilità, formulando gli obiettivi di apprendimento, annotando le attività di apprendimento svolte e documentandone i risultati. Tutti i piani di apprendimento fungono, a loro volta, da base per un'auto-riflessione, sia rispetto ai progressi compiuti, che alle difficoltà incontrate nel proprio processo di apprendimento. Nell'ottica di una promozione collaborativa, i piani di apprendimento contengono un feedback stilato dai docenti. Questa riflessione di carattere critico-costruttivo operata dall'esterno riguarda sia la tempestiva valutazione orientata alle competenze di una prestazione di apprendimento che il comportamento in classe.

4.5.1 Forme d'intervento nel quadro dello sviluppo scolastico e didattico presso la SP Granny Smith

L'intervistato ricorda che, presso l'istituto comprensivo di Fuji, e in particolare presso la scuola primaria Granny Smith, si lavorava secondo i principi dell'attivismo pedagogico già nei primi anni '80 del secolo scorso. Su iniziativa della direzione dell'istituto comprensivo, infatti, in particolar modo gli insegnanti più giovani, venivano motivati a lasciarsi guidare nella programmazione didattica dai principi della pedagogia di Freinet. Con l'avvento del nuovo millennio, il pensiero pedagogico attivistico ha potuto, poi, tradursi in un metodo scolastico vero e proprio.

A causa di un cambio avvenuto in seno alla dirigenza dell'istituto comprensivo, è stata poi attraversata una fase in cui è stato necessario convincere un dirigente scolastico pedagogicamente impreparato della bontà degli approcci pedagogici attivistici e dei metodi di progettazione didattica adottati presso il plesso scolastico di Granny Smith per poter offrire, da un lato, un adeguato supporto ai collaboratori e, dall'altro, sostenere le linee guida nei confronti dell'opinione pubblica.

individualizzato (PEI). Gli alunni con esigenze speciali temporanee ricevono un report personale sui progressi compiuti nell'apprendimento; un ulteriore strumento di verifica nella cultura della prestazione è rappresentato dalle verifiche scritte. Nonostante l'esistenza di modelli di valutazione alternativi, i voti rimangono una norma di riferimento ai fini della rappresentazione delle prestazioni di apprendimento.

E, all'inizio, forse non è riuscito a immaginarsi così bene come funzionasse. Ora, credo, ormai ci appoggi, o almeno questa è l'impressione. (Tf: 342-343)

Gli insegnanti intervistati vedono un'evoluzione ulteriore del modello didattico nella possibilità che hanno di progettare compiti improntati all'approccio dell'apprendimento orientato alle competenze.

I voti ci sono da qualche parte, ma si tratta, in realtà, dell'apprendimento orientato alle competenze, di una valutazione orientata alle competenze. Ehm, e in tale contesto ci sarebbe d'aiuto o anche "Come si fa questo? Come si affronta?", che si possa anche aiutare in maniera così coerente. Perché se io, noi, negli ultimi anni abbiamo fatto tutte le griglie, così tante griglie, ehm, convertito i curricoli disciplinari, le RRL, tutto in griglie per auto-osservazione, ecc. In seguito, lo lasciano andare di nuovo, perché richiede semplicemente troppo dispendio di tempo, ecc. e per noi questo sarebbe interessante. (Sf: 422-427)

I giudizi verbali vengono fatti firmare con cadenza regolare dai genitori o dai tutori legali, i quali occasionalmente aggiungono anche dei commenti.

[...] Ora, negli ultimi anni abbiamo notato che anche i genitori giovani aggiungono commenti scritti. Quindi, quando lodiamo il bambino, anche loro lodano il bambino. Se scriviamo che oggi dovrebbe lavorare un po' più rapidamente oppure "Questa settimana ti sei distratta molto facilmente", allora la mamma commenta per iscritto "Ne abbiamo parlato e Lia la prossima settimana cercherà di concentrarsi di più. (Sf: 47-52)

Del lavoro con i genitori fa parte, inoltre, che questi ultimi/ai tutori legali possano farsi, con cadenza semestrale o quando lo reputino necessario, una più approfondita idea dell'atteggiamento dei propri figli nei confronti dell'apprendimento e del lavoro in classe. A parere dei docenti intervistati, il dialogo tra bambino, genitori e docente nel quadro dei colloqui di counseling all'apprendimento rappresenta una caratteristica chiave del modello pedagogico della scuola. Accanto al piano di apprendimento, alle osservazioni interdisciplinari dell'atteggiamento nei confronti del lavoro e ai colloqui di counseling dedicati ai progressi personali compiuti nell'apprendimento, le verifiche scritte rappresentano un ulteriore elemento della cultura dell'apprendimento e delle prestazioni. Nonostante l'esistenza di modelli di valu-

tazione alternativi, i voti numerici continuano a rappresentare, in qualsiasi tipo di scuola, una norma di riferimento quando si tratta di rappresentare in maniera comprensibile le prestazioni di apprendimento di un alunno.

Abbiamo un registro strutturato solo per voti nel quale ripetiamo il lavoro 3 volte, conformemente o meno, perché abbiamo un registro che ha in comune tutto l'istituto comprensivo. (3) Ed è lì che i voti devono essere scritti. E, ehm, come diamo il voto? Abbiamo già dei criteri per i voti, cosa vuol dire 8, cosa vuol dire 10, cosa vuol dire 6. Ehm, e quando poi mettiamo il voto, si tratta sempre di un voto complessivo. (Sf: 275-280)

In generale, i docenti gradirebbero godere di maggiore libertà d'azione per quanto riguarda la strutturazione del curriculum disciplinare visto che, a loro parere, con le sezioni di età mista, non è così agevolmente applicabile come con le classi standard. L'orientamento al curriculum disciplinare viene vissuto come un grande passo indietro nello sviluppo scolastico.

4.5.2 Forme d'intervento dei docenti nell'ambito degli ambienti di apprendimento ispirati all'attivismo pedagogico

Gli ambienti di apprendimento organizzati secondo principi pedagogici attivistici guardano con interesse all'accompagnamento osservativo del processo di apprendimento. Presso il plesso scolastico di Granny Smith, si può riscontrare una svolta pragmatica nei confronti dei principi pedagogici di base.

Ehm, (3) e i bambini, a volte lo fanno [il lavoro sul portfolio] in contemporanea, ma, il più delle volte, invece, lo fanno una volta raggiunto l'obiettivo. Poi, c'è questa revisione, ossia questa scheda di verifica. Se è andata bene, aggiungiamo una valutazione scritta, ehm, se fino a ora ci abbiamo anche scritto voti o-e un commento. Quest'anno abbiamo detto, lo facciamo solo due volte l'anno, di mettere un voto, quindi due volte al semestre, che da qualche parte ci sono 2 voti. (Sw: 204-209)

Stando ai docenti, questo approccio organizzativo non comporta alcuno svantaggio in quanto

[...] i piccoli non se ne rendono comunque conto e quelli più grandi sanno bene a che punto si trovano. (Sf: 219-220)

Il rapporto tra giudizio sui processi di apprendimento e valutazione dei prodotti di apprendimento viene spiegato agli alunni in modo così chiaro e comprensibile da far sì che non si concentrino solo sul raggiungimento di buoni voti nei test, ma si confrontino con la materia anche nelle fasi di lavoro, focalizzandosi su di essa.

4.5.3 Forme d'intervento dei discenti nell'ambito degli ambienti di apprendimento ispirati all'attivismo pedagogico

Agli alunni viene affidata dai propri genitori la responsabilità paritetica della riuscita dei processi di apprendimento. In merito allo svolgimento dei compiti a casa, constatano, in occasione del colloquio di counseling all'apprendimento, una a parer loro inadeguata gestione dei tempi.

Ma mamma non mi lasci tempo per fare i compiti a casa. Perché devo essere veloce veloce veloce. (Sf: 163-165)

Il voto numerico ha perso d'importanza per i discenti nella realtà scolastica quotidiana e questi ultimi si orientano più sul feedback dei docenti e sulle proprie valutazioni. Pertanto, il passaggio a una scuola media "ordinaria" rappresenta tanto per gli alunni, quanto per i genitori un momento di adattamento. Nella scuola media si opera, infatti, secondo un diverso modello pedagogico e, a livello di riscontro degli apprendimenti, si lavora ancora con i voti. E da questo, alcuni genitori/tutori legali temono che i propri figli possano essere sopraffatti. Tuttavia, è vero l'esatto contrario. Alcuni bambini non si sentono, in realtà, particolarmente sollecitati dall'insegnamento loro proposto nelle scuole medie. Lo testimonia, per esempio, il fatto che, nelle ore libere, senza che venga richiesto loro dai docenti della scuola primaria, fanno autonomamente ritorno nella loro ex scuola primaria per esercitarsi nella lettura con gli alunni della scuola.

Vengono fino alla classe 5a, vengono-diversi sono già alle scuole superiori e vengono e dicono "Oggi sono libero. Oggi non abbiamo oggi lezione. Posso entrare per un po'?" E, a quel punto entrano, si guardano un po' intorno, si mettono accanto a un bambino che conoscono e si lavora [...]. (Sf: 427-431)

4.6 Contesti d'intervento a Pinova

Contesto (a)

La scuola primaria Pinova forma, insieme alla scuola media di Pinova e alla scuola primaria di Kanzi, l'istituto comprensivo di Pinova. Se, per gli alunni della scuola primaria di Kanzi, le lezioni si svolgono in classi suddivise per anno di nascita e seguendo un piano orario, il metodo pedagogico adottato presso la scuola primaria di Pinovasi si contraddistingue per l'insegnamento in gruppi di età mista su base pedagogico attivistica (piano triennale Pinova, 2017-2020, p. 9). Le lezioni si svolgono in classi e secondo l'orario "classico" solo per le materie Italiano, Inglese, Religione e Sport e Motoria. Nelle altre materie, invece, l'insegnamento si orienta sulle competenze da raggiungere fissate nelle linee guida provinciali e organizzato in gruppi di età mista secondo un piano settimanale. Nel quadro del modello didattico, contenuti e temi prioritari vengono proposti agli alunni seguendo l'approccio dell'apprendimento interdisciplinare. Gli alunni devono cogliere e comprendere nessi e contesti e non di associare contenuti a una specifica materia. Le aule specialistiche dotate di materiali predisposti per Matematica, Storia, Geografia e Scienze Naturali e altre aule concepite secondo criteri tematici costituiscono, secondo la concezione del corpo docente, un paesaggio di apprendimento nel quale gli alunni possono imparare a pensare in maniera interconnessa e confrontarsi con tematiche obbligatorie e facoltative, guidati dai propri interessi. Un altro luogo di questo paesaggio di apprendimento scolastico è rappresentato dalla biblioteca scolastica, accessibile dagli alunni durante gli orari di lezione e offre loro la possibilità di portare avanti un apprendimento orientato alla scoperta e responsabilizzato (piano triennale 2017-2020, p. 58).

Contesto (b) - Ambienti di apprendimento secondo i principi montessoriani

Un ambiente di apprendimento predisposto secondo i principi montessoriani si contraddistingue per la sua capacità di promuovere l'attività libera del bambino in modo appropriato al suo livello di sviluppo. Visto che il bambino necessita di un diverso ambiente in funzione del rispettivo livello di sviluppo, gli edifici, gli arredi delle aule e i materiali che vi si trovano devono essere variabili e poter essere adattati alle esigenze del bambino. Maria Montessori definisce le premesse architettoniche, secondo le quali ci dev'essere un'abbondante illuminazione naturale degli ambienti. Se, nella suddivisione degli ambienti, uno dei principali aspetti da tenere in

considerazione sono le esigenze individuali di movimento del bambino, quest'ultimo deve poter scegliere liberamente se rimanere all'interno di uno spazio pubblico o ritirarsi.

La mobilia deve essere semplice e leggera e poter essere spostata velocemente o impilata con facilità. Le stoviglie devono essere frangibili, così che il bambino si accorga delle conseguenze quando fa cadere qualcosa e si sforzi, quindi, di coordinare meglio i propri movimenti in futuro (Montessori 1976, p. 139). Una particolare importanza è rivestita, secondo la Montessori, dai materiali: infatti “senza oggetti il bambino non si può concentrare” (Montessori 1984, p. 137). Per assolvere alla propria funzione nel contesto di insegnamento-apprendimento, il materiale deve catturare l'attenzione del bambino attraverso la forma e il colore, permettere il controllo degli errori e consentire l'apprendimento autonomo. Ogni materiale è di norma disponibile, di volta in volta, in un unico esemplare, così che il bambino possa imparare a controllare i propri impulsi, ad avere riguardo verso gli altri e ad attendere che il materiale torni a essere disponibile. Il materiale ha lo scopo primario di aiutare lo sviluppo delle potenzialità del bambino, ovvero quello del suo disegno piano di costruzione interiore (Montessori 1984, pp. 61-62). Per tale motivo, i bambini scelgono autonomamente di cosa vogliono occuparsi e quanto a lungo. Non lo fanno per capriccio, ma seguendo gli stimoli dettati dal proprio disegno interiore piano di costruzione interiore (programma di sviluppo genetico all'interno di determinati lassi temporali).

4.6.1 Forme d'intervento nel campo dello sviluppo scolastico presso il plesso scolastico di Pinova

L'attuale struttura scolastica è stata sviluppata in un arco di tempo di oltre 15 anni. Guardando al passato, viene riferito che l'iniziativa di passare all'insegnamento a gruppi di età mista fu di un docente. Sono state, pertanto, sciolte le classi suddivise per anno di nascita e introdotti tre gruppi di livello prestazionale differenziato, così come una quarta unità organizzativa, un cosiddetto “livello superiore” a sua volta integrabile con le tradizionali strutture delle scuole medie.

Ehm, abbiamo iniziato con una sola classe, che io allora-e poi sono riuscito a coinvolgere 2 colleghe e così abbiamo [...] provato a introdurlo in una classe 3a, fino alla 5a e, accanto a quest'ultima, si è ag-

giunta, al contempo, anche una 1a con l'intenzione di introdurre gruppi di età eterogenea. Quindi, 1, 2, 3, poi siamo riusciti a fare anche questo e, da lì in poi, sempre di continuo su fino a che non siamo riusciti a, ehm, organizzare tutte e 5 le classi in gruppi di età eterogenea. [...] prendendo spunto dal nostro modello, quindi, contemporaneamente, anche la scuola media ha apprezzato e ha deciso di istituire una classe di prova e, oggi, anche presso la scuola media di Pinova il modello è in uso ininterrottamente dalla classe 1a alla 3a (Om:4-15).

Ciò fa sì che gli alunni dell'istituto comprensivo di Pinova possano beneficiare di un insegnamento tarato sul modello pedagogico attivistico dalla prima classe della scuola primaria alla classe 3a della scuola media.

4.6.2 Forme d'intervento dei docenti nei gruppi differenziati per livello di apprendimento

La giornata scolastica ha inizio con il cerchio della mattina che viene organizzato e moderato dai bambini. Dopo essersi scambiati racconti del rispettivo vissuto familiare quotidiano, gli alunni definiscono, ogni giorno, il proprio piano di lavoro individuale prima che abbia inizio la fase di lavoro libero e inizino a lavorare autonomamente al proprio tema (nelle aule specialistiche con l'ausilio dei materiali lì predisposti). Nel cerchio di chiusura, discenti e docenti discutono e riflettono sui progressi di apprendimento compiuti, rispetto agli obiettivi auto-definiti e sulla giornata di scuola in sé.

Accanto a ciò, gli alunni lavorano, in piccoli gruppi, in un periodo di quattro settimane, alla realizzazione di una presentazione dedicata a un campo d'interesse personale interdisciplinare. A tale scopo, i gruppi di lavoro, composti da cinque o sei bambini ciascuno, si siedono a un tavolo rotondo, svolgono ricerche su temi specifici, selezionano informazioni e annotano il tutto su delle schede. Così facendo, all'interno del piccolo gruppo non si svolge soltanto un compito dedicato all'acquisizione di conoscenze disciplinari, ma si strutturano ed esercitano anche competenze sociali. Gli alunni si assumono, inoltre, la responsabilità dei propri progressi nell'apprendimento, così come di quelli degli altri membri della comunità di apprendimento. Affinché la presentazione riesca, inoltre, i componenti del gruppo si devono accordare su quali contenuti siano rilevanti e sulle loro modalità di presentazione. Questo elemento didattico di educazione

alla cittadinanza democratica viene integrato, a livello strutturale, dal consiglio di classe, che si riunisce con cadenza regolare per decidere in merito alle regole di convivenza nella classe, discutere delle attuali problematiche che la riguardano, nonché comporre autonomamente eventuali controversie.

La comunità scolastica di Pinova si contraddistingue per il suo paesaggio di apprendimento. Accanto alle aule specialistiche dedicate a matematica, storia, geografia e scienze naturali, l'edificio scolastico ospita anche un laboratorio artistico, un centro di documentazione, una biblioteca per alunni e docenti e una tipografia. L'orientamento all'azione e alla produzione assume un ruolo significativo che traspare non solo nell'allestimento delle aule:

Lo cito in contrapposizione alle odierne tecnologie, ma anche come possibilità per i bambini di fare questa esperienza tattile, davvero questo prendere le lettere con le mani e anche la - forse distaccarsi per una volta dalla velocità che i computer e le tecnologie a volte ci impongono e provare questa lentezza. Smistare le lettere, i caratteri, estrarli, comprenderli, assemblarli [...] (Om:116-121).

Lo spazio di apprendimento si apre e si amplia fisicamente attraverso delle gite didattiche tematiche extrascolastiche. E così, per esempio, a formare parte integrante del piano didattico annuale sono anche escursioni naturalistiche, geografiche e storico-architettoniche con esperti della pianificazione annuale, ma anche un tour del comune con un agente della polizia locale e, inoltre, visite a musei, concerti e teatri. Nel quadro delle annuali settimane dei progetti, gli alunni presentano alla comunità scolastica e al pubblico interessato i contributi da loro elaborati in piccoli gruppi su problematiche di rilevanza sociale andando, così, ad ampliare il proprio spazio di apprendimento sociale. Il corpo docente non considera espressamente la mappa delle osservazioni in classe e l'adesione alla rete "Modelli di valutazione alternativi orientati alle competenze" parte del paesaggio di apprendimento. Ciononostante, esse rappresentano un aspetto dello spazio di apprendimento della comunità scolastica e anche un'importante occasione di formazione continua autonoma e di orientamento pratico per il personale pedagogico (piano triennale Pinova, p. 60 e seguente).

4.6.3 Forme d'intervento dei discenti nei gruppi differenziati per livello di apprendimento

Nonostante le numerose fasi di lavoro libero, l'insegnamento presso il plesso scolastico di Pinova è scandito da una sequenza di determinate fasi di apprendimento.

[...] anche quello personale rappresenta naturalmente un tema di centrale importanza, nel quale i bambini trovano la loro motivazione tutta intrinseca a elaborare lavorando individualmente, con un compagno o in piccoli gruppi, ehm, un tema personale, ciò che li appassiona, ciò che li interessa, ehm, che li tocca a livello emotivo. L'obiettivo è che partano dal presupposto di scegliere un tema. Devono stipulare un contratto con un docente, creare delle mindmap o elaborare delle domande al riguardo e, partendo da questo passando, quindi, all'attività di lavoro libero e noi definiamo, al contempo, una finestra temporale, fino a circa 3-4 settimane, entro la quale devono ultimare il progetto. Quindi, si passa alla presentazione. (Om:77-85)

I docenti si accertano che il modello di articolazione non si riduca a uno schema di insegnamento rigido e che gli elementi metodici possano essere impiegati in maniera flessibile.

Le storie dei bambini della settimana, le abbiamo chiamate così perché prima le scrivevamo settimanalmente, nel frattempo le abbiamo abbandonate e torniamo a farle anche a distanza di 3/4 settimane o magari no se ci sono fasi di lavoro intenso con le schede, allora le togliamo e diciamo, ora c'è il tema, non fate nessuna storia. Ma i bambini vogliono scrivere storie. I bambini amano raccontare storie. E, quindi, ora non li dobbiamo, ehm, tormentare con esse, oggi è (stucker) e voi dovete scriverne uno lunedì, ma oggi c'è il compito in classe. (Om:184-191)

Anche i programmi di esame sono orientati agli alunni. Gli alunni redigono una mappa cognitiva che illustra gli ambiti di tutte le materie e le priorità tematiche.

4.7 Contesti d'intervento presso la scuola primaria Cosmic Crisp

Contesto (a) - Istituto comprensivo di Cosmic Crisp

L'istituto comprensivo di Cosmic Crisp consta dei plessi scolastici di Cosmic Crisp, Marlene, Modi, Yello e Giga e della Envy. La Cosmic Crisp è una scuola polo, alla quale è possibile iscrivere bambini provenienti dall'intero bacino d'utenza della Val Gran Signore. Al momento dell'iscrizione è possibile scegliere tra classi ordinarie, classi linguistiche e classi montessoriane. Nelle classi ordinarie, l'apprendimento è orientato alle esigenze individuali dell'alunno, tenendone in considerazione gli interessi e le abilità nella selezione dei contenuti didattici. L'insegnamento proposto nelle classi ordinarie è chiaramente strutturato e metodicamente vario e mette in primo piano l'apprendimento autonomo e orientato all'azione. Nelle classi ordinarie della scuola primaria Cosmic Crisp, in due pomeriggi alla settimana si svolgono lezioni dedicate all'approfondimento della quota oraria curricolare del contingente settimanale degli ambiti obbligatori e facoltativi. La scuola propone offerte per tutte le materie o attività di insegnamento per progetti interdisciplinari, come pure attività pluriclasse di lavoro in autonomia a diversi livelli di apprendimento e rendimento. Anche biblioteche, masi e centri visite di parchi naturali vengono valorizzati come luoghi di apprendimento extrascolastici (canale Youtube). Nella sezione linguistica, le lezioni si tengono in modalità a tempo pieno misto, con tre pomeriggi obbligatori e uno facoltativo. Il pomeriggio facoltativo si svolge sotto forma di assistenza nello svolgimento dei compiti per casa e di esso può beneficiarne l'intero corpo studentesco.

Nelle classi Montessori, l'insegnamento delle materie Italiano come seconda lingua, Inglese, Religione, Sport, Musica, Arte e Tecnologia avviene in forma combinata.

Contesto (b) - Ambienti di apprendimento preparati

All'interno del contingente orario settimanale della scuola primaria di Cosmic Crisp, la quota oraria di attività di lavoro libero è fissata in due ore al giorno dedicato all'apprendimento delle tecnologie culturali "Lettura", "Scrittura" e "Calcolo". Nelle attività di lavoro libero, i bambini organizzano i propri processi di apprendimento da sé, selezionando idonei contenuti all'interno dell'ambiente di apprendimento preparato e lavorando al tema o all'oggetto selezionato con i propri tempi. I bambini si basano sui rispettivi piani di apprendimento individualizzato, al cui interno sono elencati i più importanti obiettivi da raggiungere con un linguaggio adatto ai bambini. I

bambini più piccoli (di norma quelli che hanno appena iniziato la scuola) possono, inoltre, rivolgersi a un docente e vengono all'inizio seguiti in maniera più intensiva. Una volta a trimestre, guidati dai docenti, passano in rassegna insieme il lavoro svolto e i singoli processi di apprendimento. Nel quadro di questo esame retrospettivo gli alunni, facendo riferimento agli obiettivi fissati all'interno del piano di apprendimento personale, li raffrontano con i propri processi e risultati di apprendimento individuali. Annotano per iscritto il proprio livello di apprendimento, sottolineano eventuali particolarità e formulano i successivi obiettivi di apprendimento. Accanto a tale autovalutazione, gli alunni ricevono, inoltre, un feedback scritto sotto forma di lettera, stilato dai docenti sulla base dei criteri di osservazione guidata dell'attività di lavoro libero. Entrambi i documenti mettono in evidenza quali successi siano stati raggiunti a livello di apprendimento (conoscenze e abilità), quali siano le possibilità di sviluppo rilevate e come possano essere colmate le lacune riscontrate (piano triennale, SP di Cosmic Crisp: pp. 42-48). Piano di apprendimento e lettera di feedback vengono inviati ai genitori, affinché ne prendano visione e li firmino. La valutazione con voti numerici e la certificazione delle competenze acquisite vengono espresse e attribuite collegialmente dal consiglio di classe solo alla fine dell'anno scolastico. A partire dall'anno scolastico 2019/20, il consiglio non è più chiamato a decidere su voti numerici, visto che in Alto Adige si lavora ormai utilizzando le nuove pagelle descrittive. Pertanto, la documentazione elaborata nel corso del semestre o dell'intero anno scolastico – in relazione al percorso di apprendimento e al rendimento scolastico degli alunni – può confluire direttamente nella certificazione finale.

4.7.1 Forme d'intervento nel campo dello sviluppo scolastico e didattico presso la SP di Cosmic Crisp

Perché i bambini possano svilupparsi liberamente, è necessaria un'intensa collaborazione tra genitori e docenti (piano triennale SP di Cosmic Crisp, p. 102). Tale collaborazione non si esplica soltanto nella regolare fornitura ai genitori di informazioni sui progressi compiuti dagli alunni nell'apprendimento e nell'organizzazione di incontri serali con i genitori, ma anche nel poter farsi in prima persona un'idea del metodo didattico dell'attività di lavoro libero e delle modalità di utilizzo dei materiali attraverso la possibilità di partecipare come osservatori alle lezioni. I colloqui successivi con i docenti completano il quadro di questa istantanea offerta ai genitori/tutori

legali andando, al contempo, ad ampliare la prospettiva dei docenti sui propri discenti.

Un ruolo importante nelle osservazioni in classe è svolto dai colloqui successivi, perché abbiamo notato che, ehm, nel corso delle osservazioni, i genitori focalizzano la propria attenzione soprattutto sul proprio figlio, quindi, vedono soprattutto-oppure vogliono vedere quel che fa il proprio bambino nell'ambito dell'attività di lavoro libero, ed è importante mostrare davvero loro l'intero spettro di attività, quello che accade in parallelo e come si presenta l'attività di lavoro libero. Quindi, i colloqui che si tengono successivamente alle osservazioni in classe sono molto preziosi e importanti, sia per noi che, ehm, per i genitori. (Qf: 158-163)

Presso la SP di Cosmic Crisp, l'apprendimento con e dagli altri non si limita, di conseguenza, solo agli alunni e alle lezioni. Anche la fattiva collaborazione con i genitori viene infatti percepita come ambiente di apprendimento. Questo si può rilevare anche per quanto riguarda la cultura scolastica che si vive presso la scuola.

Vorrei aggiungere anche che siamo molto ben preparati dalla dirigenza scolastica, dalla signora direttrice a livello di comunicazione/su come parlare con i genitori. Vengono organizzati corsi di aggiornamento/eventi formativi mirati nei quali noi docenti impariamo la comunicazione con i genitori, con le persone esterne alla scuola, la presentazione-come ci presentiamo all'esterno, e anche questo è molto utile e vantaggioso. (Qf: 216-220)

Dal punto di vista dell'Attivismo Pedagogico, la crescita della cultura scolastica nel quadro del suo sviluppo è una situazione che può evolvere solo attraverso l'organizzazione condivisa dell'ecosistema. Anche per le scuole "ordinarie", gestite con approccio democratico, la partecipazione di tutti i soggetti nei processi decisionali rappresenta un tema di centrale importanza, il cui obiettivo primario risiede, tuttavia, nel soddisfacimento dell'ordinamento di base e non nell'attuazione di uno spazio di apprendimento efficace per tutti. Nonostante i diversi modelli pedagogici di base, i docenti riescono a percepire processi e obiettivi di sviluppo come un vantaggio. Ed è proprio questo che avviene quando norme fondamentali e attività vengono giudicate in maniera convergente (Huppert & Abs, 2008, p. 10).

Il riunirsi in gruppi disciplinari e la possibilità di effettuare reciproche osservazioni didattiche in classe di altri docenti contribuiscono a rendere possibile un intenso scambio di esperienze. Dopo una fase iniziale in cui rivalità e osservazione “attendista” facevano il paio con lo scetticismo e il sospetto che si potesse trattare di uno strumento di controllo “camuffato”, questi strumenti di sviluppo scolastico sono ormai adottati dalla maggior parte dei docenti. Tuttavia, proprio nel campo della valutazione, emerge l’esigenza di un ulteriore sviluppo in seno al team dei docenti.

E piuttosto c’è-ora ritengo si tratti di una sorta di coesistenza/collaborazione. Ma, uno scambio di idee così intenso non lo potrei proprio confermare. (Aw:78-80)

No, con questo posso essere d’accordo. E, anche a livello di osservazione valutazione, viaggiamo ancora su binari molto vicini. Come si osservi e si valuti, e anche in che misura si è aderito all’Attivismo Pedagogico, dipende anche dalla personalità dei singoli docenti. (Qf: 99-102)

Questi diversi approcci vengono percepiti in seno alla comunità scolastica e, nel reciproco scambio quotidiano, stimolano lo sviluppo professionale dei docenti. Vista l’avvenuta transizione, in tutto l’Alto Adige, dai voti numerici alle relazioni sugli apprendimenti, i metodi di valutazione secondo i principi della pedagogia montessoriana adottati presso la scuola primaria di Cosmic Crisp hanno conosciuto un forte sostegno strutturale.

È nella trasparente gestione delle tensioni interne al microcosmo o dei limiti del sistema scuola che, secondo Huppert e Abs (2008), risiede l’opportunità non di livellare, ma di prendere in considerazione con pari dignità gli approcci eterogenei. Il cambiamento della cultura scolastica non fa più pertanto riferimento, sia a livello di insegnamento che di struttura organizzativa, ad attività di omogeneizzazione ma si manifestano, piuttosto, interventi che “spogliano la scuola come luogo di insegnamento e apprendimento in condizioni di eterogeneità ed esigono, da parte dei formatori, una mutata mentalità e mutati atteggiamenti e competenze” (Huber, 2015, p. 102).

4.7.2 Forme d'intervento di docenti e discenti nell'ambito degli ambienti di apprendimento preparati

La predisposizione di un piano di apprendimento individuale richiede, a detta dei docenti intervistati, una precisa osservazione dei processi di apprendimento, così come una regolare riflessione comune sulle prestazioni di apprendimento. I docenti riferiscono di lavorare molto intensamente con gli alunni della prima classe sull'orientamento al piano di apprendimento.

E, guardiamo indietro, il bambino è già in grado di orientarsi? Ha compiuto progressi di apprendimento, è pronto per un nuovo materiale? Quindi, con i bambini più piccoli bisogna lavorare moltissimo con l'ausilio di visualizzazioni, ossia, ora sto parlando dei materiali, perché possano comprendere il percorso di apprendimento e sapere in che direzione andare. (Qf: 49-52).

Se, ad alcuni bambini, l'orientamento verso obiettivi concordati crea problemi, altri si occupano del piano di apprendimento senza difficoltà, fin dalle primissime fasi del proprio percorso formativo scolastico. Gli alunni più grandi invitano volentieri il pubblico ad assistere alla presentazione dei temi prioritari da loro stessi selezionati.

[...] Colpisce, comunque, come i bambini stiano veramente volentieri in prima fila, mostrino volentieri le loro competenze e che proprio grazie al vostro incoraggiamento riescano a farlo anche con padronanza. Che apprendano facilmente certe abilità retoriche, ma siano anche in grado di mettere a frutto le proprie abilità nel lavoro di squadra; infatti, con i materiali non lavorano soltanto da soli, ma anche a coppie o in piccoli gruppi e io credo che si tratti di una competenza importante, anche per il prosieguo della loro vita (Rf: 244-248).

Gli alunni hanno messo alla prova le loro competenze linguistiche e le loro capacità di argomentazione nell'ambito di discussioni con i docenti nel corso di un workshop tenutosi in seno alla rete scolastica.

4.8 Contesti d'intervento presso Topaz

In Italia, il sistema scolastico è regolamentato unitariamente a livello nazionale. Prevede l'assolvimento di un obbligo scolastico decennale (fino al 16° anno di età) e di un obbligo formativo. Fino all'età di 18 anni, o fino al conseguimento di una qualificazione almeno triennale, i giovani sono, infatti, tenuti a frequentare attività formative. I bambini possono essere iscritti alla scuola primaria all'età di 5 o 6 anni. Dopo cinque anni, si accede al primo ciclo di istruzione secondaria (scuola media), della durata di tre anni, al termine dei quali è previsto un esame di stato. Dal 1963, la scuola media è organizzata come scuola unificata e, con il suo orientamento pedagogico, mette in primo piano l'istruzione generale degli adolescenti (Bernhard, 1999). Una volta ultimato il primo ciclo di istruzione secondaria, i discenti scelgono, tra le offerte formative proposte dalle varie scuole superiori, quella che più corrisponde ai propri interessi e alle proprie attitudini. Inizia, così, il secondo ciclo di istruzione secondaria. Sono tre le varianti tra cui gli alunni italiani possono scegliere. Chi non desidera proseguire la formazione scolastica deve, comunque, proseguire la propria formazione professionale almeno fino al compimento del 18° anno di età, presso una scuola professionale o nell'ambito del sistema di formazione duale. Gli alunni che desiderano prepararsi per i successivi studi universitari frequentano, per cinque anni, un liceo che, al termine del quinquennio, permette loro di conseguire il diploma di maturità. In alternativa, si può scegliere, sempre per un quinquennio, un istituto tecnico commerciale o tecnologico dove, oltre al diploma di maturità generale, è possibile conseguire anche un diploma professionalizzante.

Contesto (a) - Percorso verso un curriculum scolastico orientato alle competenze

Topaz nasce dall'accorpamento tra un liceo pedagogico e un liceo classico. Il Topaz ha avviato ufficialmente la propria attività a partire dall'inizio dell'anno scolastico 2011/2012. In tale contesto, il corpo docente ha concordato una struttura comune per tutti i gruppi disciplinari (materiale informativo della scuola 2017, non pubblicato).

I docenti del Topaz si orientano, inoltre, ai principi didattici stabiliti nelle indicazioni provinciali, per offrire agli alunni situazioni di insegnamento-apprendimento orientate alle competenze e interconnesse a livello interdisciplinare (RRL 2010, p. 31):

- basarsi sulle biografie di apprendimento e sulle esperienze personali degli alunni;
- riconoscere attitudini speciali o specifiche esigenze;
- tenere conto delle differenze culturali;
- mostrare apprezzamento e fiducia nei confronti degli alunni;
- creare efficienti condizioni di apprendimento e di lavoro attraverso l'adozione di una varietà di metodi.

Contesto (b) - Accompagnamento dei percorsi di apprendimento e di istruzione, documentazione dello sviluppo degli apprendimenti e consulenza

Nel quadro dell'interazione tra i diversi attori nell'ambito dell'insegnamento, agli alunni è attribuito il compito di assumersi la responsabilità del proprio processo di apprendimento. Di questa fanno parte sia un approccio investigativo nell'acquisizione dei contenuti o nel confronto con gli obiettivi di apprendimento che una riflessione su informazioni e conoscenze, così come la rielaborazione delle informazioni.

Topaz riunisce all'interno di un unico istituto sei distinti profili e orientamenti prioritari: il liceo delle scienze umane, i licei delle scienze umane a indirizzo musicale e indirizzo scolastico interno "sport e motoria", il liceo classico e, inoltre, il liceo linguistico e il liceo artistico a indirizzo grafica. Obiettivo generale dell'attività educativa della scuola è quello di aiutare gli alunni a sviluppare i propri punti di forza individuali e le proprie disposizioni, accompagnandoli e supportandoli, al contempo, nel confronto con gli sviluppi del presente e con le possibili esigenze del futuro.

La ricca offerta didattica vanta, secondo quanto riferito dalla dirigenza scolastica, una lunga tradizione e comprende attività artistico-musicali, progetti pluriclasse e interciclo, la collaborazione con istituzioni extrascolastiche ed eventi dedicati a specifiche tematiche. L'autonomia nell'apprendimento viene promossa in tutte le materie attraverso compiti orientati all'azione e attività di laboratorio.

Per conferire ai principi della varietà metodologica e dell'apprendimento di approccio investigativo, stabiliti nelle direttive quadro per i licei dell'Alto Adige, una struttura più spiccatamente orientata all'azione, gli obiettivi di competenza specifici delle diverse materie e degli ambiti disciplinari sono stati trasformati in un curriculum dei cicli scolastici. I gruppi disciplinari introdotti dalla dirigenza scolastica nel 2014 includevano descrizioni dettagliate delle competenze da conseguire, citavano esempi contenutistici, formulavano indicazioni metodico-didattiche e sviluppavano indicatori per la verifica del successo di apprendimento (si veda Fig. 19).

IV. Capitolo

SCIENZE NATURALI (CHIMICA - BIOLOGIA - SCIENZE DELLA TERRA) - Liceo di Scienze Umane

Competenze al termine del 2° biennio

L'allunno è in grado di

- 1 - formulare adeguati quesiti di ricerca e ipotesi in merito a fenomeni e processi naturali e verificarli con metodi sperimentali e altri metodi specifici della disciplina, interpretare, analizzare, spiegare e commentare dati e informazioni raccolti;
- 2 - riflettere su fatti inerenti le scienze naturali basandosi su esperienze, conoscenze e fonti di informazione e argomentarli e valutarli utilizzando un'adeguata terminologia specialistica;
- 3 - riconoscere principi, messi, interazioni, evoluzioni, processi e sistemi e combinarli tra loro, trarre da essi conclusioni per analogia e riprendere concetti già noti per integrarli in nuovo contest e nuovi modelli;
- 4 - valutare dati, fatti, risultati e argomenti relativi a questioni di attualità sociale e valutarne la validità;
- 5 - lavorare adeguatamente nel contesto di un laboratorio e pianificare, eseguire e valutare test e prove autonomamente.

Abilità	Conoscenze Attribuzione anno	3*/4*	Competenza	Sotto-competenze Indicazioni metodico- didattiche	Contenuti	Modifiche – riferimenti incrociati	Riferimento Anno Periodo
Chimica Inorganica							
Descrivere e comprendere i principi delle reazioni chimiche e discuterne le applicazioni nella tecnologia e nella vita quotidiana	Fondamenti degli aspetti quantitativi ed energetici delle reazioni chimiche come pure delle reazioni chimiche di equilibrio, reazioni di ossidoriduzione (redox) ed elettrochimiche, acidi, soluzioni saline, neutralizzazione	1, 2, 3, 5,	Saper utilizzare correttamente le apparecchiature di laboratorio. Conoscere rischi e pericoli associati all'esecuzione di esperimenti. Applicare diverse procedure in maniera mirata. Saper maneggiare in maniera responsabile le sostanze chimiche. Riconoscere e descrivere le proprietà delle sostanze. Inquadrare le sostanze chimiche in un sistema di classificazione. Comprendere il senso del linguaggio delle formule chimiche ed applicarlo nelle equazioni chimiche.	Saper utilizzare correttamente le apparecchiature di laboratorio. Conoscere rischi e pericoli associati all'esecuzione di esperimenti. Applicare diverse procedure in maniera mirata. Saper maneggiare in maniera responsabile le sostanze chimiche. Riconoscere e descrivere le proprietà delle sostanze. Inquadrare le sostanze chimiche in un sistema di classificazione. Comprendere il senso del linguaggio delle formule chimiche ed applicarlo nelle equazioni chimiche.	Stati di ossidazione, reazioni di ossidoriduzione (redox), semplici calcoli stechiometrici, eventualmente celle galvaniche ed elettrolisi	Possibili esperimenti: - Effetti degli acidi sui metalli (prova dell'ossidrogeno) - Produzione di solfuro di zinco - Ossidazione di lane di ferro - Produzione di solfuro di rame - Combustione di polveri metalliche - Riduzione dell'ossido di rame - Elettrolisi di una soluzione di cloruro di sodio - Realizzazione di un accumulatore con una paglietta d'acciaio	3a classe, primo semestre
Riconoscere e descrivere minerali e rocce selezionate e comprendere il nesso esistente tra struttura e proprietà delle materie	I sali come costituenti di base delle rocce Formazione delle rocce sulla base di esempi locali	1, 2, 3, 4, 5	Saper illustrare il ciclo delle rocce (ciclo litogenico) e applicarlo a fenomeni locali (profido e dolomite). Riconoscere e valutare l'influsso dell'uomo sui processi esogeni	Saper illustrare il ciclo delle rocce (ciclo litogenico) e applicarlo a fenomeni locali (profido e dolomite). Riconoscere e valutare l'influsso dell'uomo sui processi esogeni	Ciclo delle rocce (ciclo litogenico), ivi incluse tipologie di rocce e altri cicli di elementi selezionati (per esempio ciclo del carbonio e ciclo dell'azoto)	Possibili esperimenti: - Produzione di anidride carbonica a partire da calcare e acido cloridrico - Rilevazione di: anidride carbonica con acqua di calce	3a classe, primo e secondo semestre

Figura 19: Curricolo dei cicli scolastici in Scienze

L'aggiornamento dei curricula dei cicli scolastici ha luogo con cadenza triennale con il supporto della Direzione Istruzione e Formazione, di una unità di servizio della Giunta Provinciale di Bolzano per l'area Istruzione e Lingua. Le loro modalità di attuazione nelle diverse sotto-competenze vengono, quindi, elaborate annualmente dai docenti nelle classi.

4.8.1 Forme d'intervento nell'ambito dello sviluppo scolastico e didattico

Il liceo linguistico si contraddistingue per insegnamento interdisciplinare della prima e della seconda lingua⁸, così come della prima e seconda lingua straniera⁹ (Topaz 2017, p. 13). Nei moduli didattici dedicati alla logica e all'argomentazione, gli alunni elaborano – con pensiero critico; e operando una differenziazione linguistica – un punto di vista su altre culture e altri sistemi valoriali e possono così, a parere della dirigenza scolastica, acquisire un importante *vantaggio nel mondo globale* (volantino del liceo linguistico, 2021). La promozione mirata dell'apprendimento linguistico è calibrata su

8 Oltre a Tedesco e Italiano anche il Latino.

9 Oltre all'Inglese, a scelta Francese, Russo o Spagnolo.

gruppi di livello omogeneo o singoli discenti e prevede attività di promozione classiche come corse, escursioni e settimane di scambio o la preparazione al conseguimento di certificati linguistici. L'offerta include, inoltre, concorsi¹⁰ e giornate del talento, anni scolastici all'estero e attività con assistenti madrelingua. E, inoltre, la partecipazione a progetti di ricerca¹¹ e iniziative di teatro retorico-comunicativo offrono una speciale occasione di sperimentare la lingua in maniera attiva a livello comunicativo.

L'adesione del Topaz al progetto *PlurCur*, promosso dal Centro Europeo di Lingue Moderne del Consiglio d'Europa (ECLM) e alla sua continuazione, il progetto *Plur>E*, rappresenta un elemento chiave del modello di orientamento alle competenze interscolastico. Gli obiettivi del progetto europeo si intrecciano con quelli del modello di offerte didattiche interdisciplinari in modo tale che l'insegnamento di qualsiasi disciplina non linguistica possa contemporaneamente diventare un insegnamento linguistico. Così, per esempio, nel primo biennio, l'insegnamento della Storia dell'Arte si interconnette a livello contenutistico con quello di Inglese, Storia e Latino attraverso i progetti tematici "Beauty contest", "Helden der Antike" e "Body Art". Nel secondo biennio, l'accento viene messo sul collegamento tematico tra tutte le materie scientifiche naturali, così come sul coinvolgimento della filosofia nella matematica al fine di illustrare diverse varianti di argomentazione logica (Topaz, 2017, p. 40).

Anche la formazione e l'aggiornamento professionale dei docenti vengono garantiti attraverso la partecipazione ai progetti Erasmus+ e *Plurilinguismo: Promozione e Professionalizzazione (PluriPro)*. Attraverso l'apprendimento integrato di competenze linguistiche e contenutistiche (CLIL, *content and language integrated learning*), il progetto *PluriPro* consente ai partecipanti non solo di approfondire le proprie conoscenze nel campo delle lingue straniere, ma di imparare a conoscere le pratiche didattiche adottate in altri paesi europei.

10 Come il concorso della *Deutsche Bundeszentrale für Politische Bildung*, eTwinning, il concorso *Südtiroler Redewettbewerb*.

11 Tra gli altri lo studio LAILA dell'Università di Innsbruck, gli studi KOMMA della Libera Università di Bolzano.

4.8.2 Forme d'intervento dei discenti nell'ambito dell'apprendimento interdisciplinare

L'approccio multilingue nell'apprendimento delle lingue mira a consentire ai discenti di comprendere meglio il funzionamento della lingua come sistema e dove sia possibile riscontrare similitudini e differenze. Questo approccio promuove lo sviluppo di una consapevolezza metalinguistica e amplia l'utilizzo delle strategie di apprendimento linguistico. Il collegamento ai progetti richiede l'apprendimento (delle lingue) attraverso una commistione di apprendimento autogestito e apprendimento guidato dal docente grazie all'insegnamento cooperativo, così come attraverso l'interazione comunicativa in piccoli gruppi e team.

I really enjoyed participating in the eTwinning project. I met new people from other parts of the world, and I was able to improve my English skills in writing and especially in speaking. Preparing my own speech was very interesting too. I had a lot of fun, learned many new things and I am happy to have been a part of this amazing project! [Mi è piaciuto molto partecipare al progetto eTwinning. Ho imparato a conoscere persone nuove provenienti da altre parti del mondo e ho potuto migliorare la mia conoscenza dell'inglese, sia a livello scritto che, in particolar modo, parlato. Anche preparare il mio discorso è stato molto interessante. Mi sono divertita moltissimo, ho imparato molte cose nuove e sono contenta di aver fatto parte di questo straordinario progetto] (Anna B., partecipante al progetto europeo eTwinning "A Speech Which can Reach!")

Al termine dell'anno scolastico, le offerte didattiche svolte nel quadro di progetti interclasse e interciclo, così come le attività svolte con la collaborazione di istituzioni extrascolastiche, vengono valutate con voti numerici.

Le competenze trasversali (competenza di apprendimento e pianificazione, competenza di comunicazione e cooperazione, pensiero interconnesso e problem-solving, competenza sociale e competenza civica, competenza nell'uso dell'informazione e dei media, competenza culturale e interculturale) e le offerte facoltative, al contrario, vengono giudicate su una scala a cinque livelli.

Nella pianificazione dell'apprendimento, gli alunni hanno voce in capitolo sia a livello contenutistico e metodologico, che con riferimento ai formati delle prove. Inoltre, possono scegliere loro stessi quando svolgere il

proprio lavoro e la durata del confronto con i contenuti. Anche il luogo di apprendimento può essere liberamente scelto dagli alunni. E proprio questa libertà di scelta è molto apprezzata dai discenti (si veda Tab. 14) e ha rappresentato una sfida molto meno impegnativa di quanto ipotizzato nella fase pilota 2013/14. Come si può leggere tra i commenti a testo libero inseriti nei questionari per docenti, gli alunni hanno imparato prevalentemente gli uni dagli altri e hanno assunto il ruolo di esperti per i compagni.

Dell'apprendimento aperto mi è piaciuto in particolare: (sono possibili risposte multiple)	%
1 La libera scelta dei tempi	94
2 La libera scelta del luogo di apprendimento	100
3 La libera scelta dei materiali	44
4 La ricerca personale	38
5 La varietà delle modalità di lavoro (lavoro individuale, in coppia, di gruppo)	88
6 I modi riservati del docente	56
7 Il lavoro autonomo senza istruzioni dirette	69
Intervistati (N)	16

Tabella 14: Estratto dei risultati dell'indagine condotta tra gli studenti sull'apprendimento aperto nell'anno scolastico 2016/2017

4.8.3 Forme d'intervento dei docenti nell'ambito dell'apprendimento interdisciplinare

Al fine di garantire l'interdisciplinarietà dell'insegnamento, i docenti delle diverse materie si indicano a vicenda eventuali punti di contatto tematici all'interno di una tabella e segnalano eventuali possibilità di collaborazione.

Uomo e donna	Contenuto	Attività	Modalità di lavoro/Durata
Religione	Una donna proprio normale.	Studio biblico Analisi del testo e delle immagini	Lavoro individuale-(LI) o in coppia (LC) 2h
Storia	Il ruolo della donna nella società	Ricerca e studio delle fonti, Analisi del testo e delle immagini	

IV. Capitolo

Tedesco	Homo Faber e l'altro sesso - Un racconto	Analisi filmica	Puzzle di gruppo 7h
Latino	Bellezza e cosmetica nell'antica Roma - L'ideale maschile e femminile di bellezza nell'antichità L' "Ars amatoria" - Testi originali di Ovidio	Traduzione di testi - Lavoro di gruppo Analisi e interpretazione di un testo Preparazione di una presentazione PowerPoint	
Filosofia	Le più famose femministe e la loro idea di parità dei diritti	Articolo di giornale, documentazione cinematografica, ricerca, cartella tematica o dibattito	LI 4h LC2h
Inglese	Gender Stereotypes Emma Watson's UN- Speech Obamas interview about feminism Lady Macbeth Gender Tax	Discussione orale - lavoro in coppia Comprensione orale - Testo da completare Ricerca Composizione di un monologo interiore Comprensione scritta	
Scienze umane	Coeducazione e pedagogia di genere	Documentazione cinematografica Lettura articolo di giornale Ricerca Forma di lavoro a scelta libera: cartella Cartella tematica o dibattito	LI 8h
Storia dell'arte	Completamento della foto di un volto con un disegno	Ricerca, lavoro pratico	4h

Tabella 15: Esempio di tematica interdisciplinare (materiale informativo interno del Topaz¹²)

In seguito all'accorpamento dei due plessi scolastici tra loro indipendenti, alla sfida legata alla stesura dei curricoli si è accompagnata quella di portare a compimento il cambio di paradigma dall'insegnamento all'apprendimento e sviluppare così, insieme, una nuova cultura scolastica (Topaz, 2017, p. 38). In questa fase, il corpo docente, formatosi nelle discipline specialistiche, ovvero socializzato secondo diverse tradizioni teoriche, non è solo dovuto giungere a un'intesa, a livello comunicativo, sulle competenze trasversali, ma ha dovuto anche sperimentare la didattica orientata alle competenze e prendere tempestivamente decisioni fondamentali

12 Altri esempi su http://www.gymme.it/sprachen_gymnasium/zoom-in

su giudizi e valutazioni. Gli insegnanti hanno convenuto di valutare, inizialmente, l'offerta didattica interdisciplinare separatamente con un voto numerico al termine dell'anno. Anche la valutazione delle competenze trasversali in base al profilo educativo e dell'offerta didattica facoltativa ha luogo a fine anno. Per quest'ultima è previsto l'utilizzo della forma descrittiva che, in cinque livelli, indica con quale qualità siano stati conseguiti gli apprendimenti. Il voto finale rappresenta una decisione collegiale di tutti i docenti del consiglio di classe, nella quale si tengono in considerazione le competenze, le abilità e le conoscenze, ma anche i progressi compiuti dall'alunno nell'apprendimento.

4.9 Risultati non intenzionali

Gli interventi programmati e gli obiettivi perseguiti sui diversi piani di azione del sistema educativo sono stati illustrati ai nei Capitoli 2 e 3. Nel capitolo che segue si passano, invece, in rassegna le conseguenze consapevolmente percepite, ma non volute, dagli attori scolastici, delle proprie pratiche social, al pari dell'identificazione degli effetti collaterali non osservati.

4.9.1 Effetti di composizione armonica

Determinati effetti prodotti da contesti d'intervento o forme d'intervento non sono stati presi in considerazione dal corpo docente a livello concettuale, ma emergono, comunque, dal seguente esempio come una positiva interazione economica in seno alla comunità di apprendimento.

Come possono illustrarlo al meglio, come possono presentarlo, come posso comunicarlo per iscritto?". E, così, ne vengono fuori cose molto, molto creative che non sempre [...] sono pianificabili, a volte neppure servono perché non vanno a buon fine, ma va bene lo stesso. Questo è lo sviluppo, questo è l'apprendimento, l'apprendimento sostenibile a mio parere. (Hf:316-320)

Se, da parte di un docente, gli effetti possono essere interpretati, in generale, come un libero sviluppo nel quadro del processo di apprendimento dell'alunno, un altro docente può percepire il momento sorprendente come impulso per un'autoriflessione.

Ciò che percepisco oggi, in generale, in casa, è che la strada, sono molte le strade che portano a Roma, non solo una, e su di essa ogni docente deve necessariamente insistere meticolosamente, ma c'è anche, e tra gli alunni si sviluppa la creatività, ehm, e questo succede a volte anche tra i docenti, ho notato, le idee traboccano e ne nasce una moltitudine-non solo una strada giusta e una-e, poi, anche tutto il resto che non è giusto, è un errore. (Jf: 402-406)

L'apprendimento in gruppi di età mista rappresenta uno dei principi fondamentali dell'Attivismo Pedagogico e viene interpretato dagli ex alunni del plesso scolastico di Granny Smith in maniera trasversale alle tipologie di scuola. Pur essendo studenti delle scuole superiori, gli ex alunni trascorrono, infatti, i pomeriggi liberi presso la scuola primaria per dare una mano.

Arrivano semplicemente e dicono "Domani sono libero.", a volte dicono anche così, oppure "La prossima settimana sono libero. Posso essere di aiuto? Hai bisogno di aiuto?". E abbiamo anche detto, sì, allora semplicemente prendono uno dei piccoli e vanno nell'angolo della lettura e gli leggono qualcosa. (Sf:318-321)

Nonostante il processo si situi al di fuori del ruolo pedagogico del docente e non risulti regolamentato a livello amministrativo, i docenti accettano le loro offerte e integrano gli studenti delle scuole superiori nelle attività di apprendimento in corso. Il decentramento organizzativo della costellazione spazio-persona, introdotto con il metodo dell'apprendimento responsabilizzato, rappresenta per tutti i docenti della scuola professionale provinciale un cambiamento delle proprie routine quotidiane.

Per lo stesso docente rappresenta anche un sollievo a livello psichico non avere costantemente 20 persone davanti a sé, ma potere davvero dire, ho anche fasi in cui posso concretamente lavorare solo con un gruppo ristretto, gli altri sono, in ogni caso, impegnati e non semplicemente abbandonati a se stessi. (Mf:66-69)

Nonostante la gestione dei cambiamenti, a parere di Kyriacou (2001, p. 29), rappresenti una dei principali fattori di stress nella professione di insegnante, nel caso illustrato la riorganizzazione dell'ambiente di apprendimento non viene vissuta come un peso. È noto dalle ricerche socio-epidemiologiche e psicologiche sullo stress come qualità e quantità degli stress psico-somatici mettano a rischio la salute delle persone quando

queste ultime giudicano gli avvenimenti in maniera cognitivamente peggiorativa e li vivono in maniera emotivamente negativa (Mohr & Semmer, 2002). Se si segue l'approccio transazionale del modello dello stress di Lazarus e Folkmann (2015), l'esperienza di stress si basa su una relazione bidirezionale, a livello di processi, tra variabili ambientali e personali.

Nessuno se l'è cavata meglio con lui. La soluzione, ehm, la proposta del consulente scolastico, della psicologa, nella sezione improntata ai criteri dell'attivismo pedagogico. Ancora oggi ci viene la pelle d'oca, ci ha ringraziato di averlo potuto fare. Ringraziato ufficialmente in un'aula di poter essere qui. (Nf:371-374)

Senza l'intervento dello psicologo scolastico, il comportamento anomalo dell'alunno sarebbe stato giudicato esclusivamente una minaccia e non, al contrario, come qualcosa di dipendente da fattori di stress.

4.9.2 Effetti collaterali dissonanti

A partire dall'istituzionalizzazione culturale delle scuole e dalla statalizzazione dei sistemi educativi, le diverse tipologie di scuola differenziazioni funzionali di un ecosistema sociale di propria consapevole creazione. Il fenomeno dell'esclusione intrinseca è molto diffuso anche in sistemi educativi come quello tedesco e quello britannico. Al contrario, il sistema scolastico italiano viene riconosciuto, nella lettura scientifica, come un positivo esempio di inclusione. La Legge n. 517/77 consente l'abolizione delle classi differenziate per alunni svantaggiati.

La promozione individuale di tutti gli studenti – con o senza situazioni di svantaggio – rappresenta un dovere di legge per tutti i docenti, senza che l'inclusione debba essere sottolineata come tema speciale. Al fine di garantire l'adeguata integrazione la Giunta Provinciale della Provincia Autonoma di Bolzano sostiene la conduzione di sperimentazioni dedicate allo sviluppo scolastico consistenti nell'offerta di supporto personale o attraverso materiali in formato cartaceo e nella strutturazione flessibile delle attività di insegnamento e istruzione. Nelle scuole primarie e medie, i voti sono stati sostituiti da una scheda di valutazione a 5 livelli. Ogni scuola gode, a livello finanziario, dell'autonomia di aumentare le risorse di personale previste dalla dotazione organica e assegnare un insegnante di sostegno agli alunni con esigenze formative speciali (Unterfrauner, 2019, p. 40). Sussiste, inoltre,

per le scuole, nel quadro della sovranità didattica, la possibilità di redigere piani di insegnamento e apprendimento individuale e promuovere le prestazioni degli alunni nel campo delle competenze tecniche e disciplinari, delle abilità cognitive e pratiche e della responsabilizzazione e dell'autonomia nel lavoro. Inoltre, le scuole godono della libertà di decidere di informare i genitori delle prestazioni dei propri figli con l'ausilio di un registro di classe elettronico. L'obiettivo della didattica orientata alle competenze e della valutazione è quello di concentrarsi sui punti di forza dei discenti e non sui loro errori. Questo modo di pensare e agire trova le sue origini in una cultura della promozione anziché della selezione o della stigmatizzazione.

La Legge provinciale n. 14/2016 (3) ha dato alle scuole dell'Alto Adige la possibilità di tenere in maggiore considerazione l'apprendimento individuale degli alunni, introducendo valutazioni orientate non alle prestazioni, ma alle competenze. La valutazione orientata alle competenze non pretende di mettere in pratica particolari misure pedagogiche, nonostante si proponga di promuovere le pari opportunità nell'apprendimento. Nel percorso di riforma e ottimizzazione della cultura scolastica e dell'apprendimento sono, inoltre, stati mantenuti determinati ordinamenti gerarchici producendo, come effetto collaterale, diseguaglianze e microesclusione (cfr. Vobruba, 2000; Migliarini et al., 2020).

Nel contesto dei modelli didattici orientati alle competenze, l'apprendimento personalizzato è sinonimo di un'offerta formativa su misura che prende spunto dall'eterogeneità del gruppo di apprendimento, tenendola in debita considerazione a livello didattico. Guardando alla letteratura di lingua inglese, emerge con chiarezza come la personalizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento rappresenti un modello dalle numerose sfaccettature, il quale ben si adatta sia alla promozione delle eccellenze, che a quella delle pari opportunità (Miliband, 2006). La *Educación Personalizada* riveste un ruolo di particolare importanza nei sistemi educativi di lingua spagnola, soprattutto come mezzo per la realizzazione di pari opportunità (cfr. Calderero Hernández et al., 2014). La cultura dell'insegnamento-apprendimento personalizzato ha una lunga tradizione nei sistemi educativi dei paesi germanofoni, tradizione che affonda le proprie radici nei principi guida pedagogico-attivistici del pensiero e del problem-solving autonomo (Reusser, 2015). Bohl et al. (2010, p. 42) sottolineano come l'insegnamento individualizzato debba infrangere lo stretto legame esistente tra provenienza sociale e partecipazione all'istruzione. I risultati di una ricerca condotta su studi dedicati ai processi microsociologici di di-

seguaglianza mostrano, al contrario, come l'insegnamento individualizzato (ri)produca un'asimmetrica distribuzione delle risorse (Steinwand, Schütz & Gerkmann, 2018, p. 84).

Informazioni sui meccanismi di produzione delle diseguaglianze sociali intrinseci a interventi individuali e pratiche strutturali emergono, dalla prospettiva microsociologica, nelle articolate categorizzazioni degli attori (Haller, 2006; Sachweh, 2010). La denominazione di docente o studente contribuisce, da un lato, all'orientamento nelle interazioni scolastiche ma si configura, al contempo, come un'attribuzione di ruoli e gerarchie che si producono, stabilizzano o modificano a livello linguistico. Così, per esempio, se le analogie tra più individui possono essere espresse con un "noi", le differenze rispetto ad altri gruppi possono essere messe in particolare risalto con un "gli altri". Anche attraverso i riscontri valutativi nei portfolio, che rappresentano solo un momento nell'arco del processo di apprendimento, si va a confermare ai discenti di "non sapere ancora" o "sapere già" che li etichetta piuttosto come novizi o già come esperti. Il processo, pur legittimando l'azione pedagogica, contribuisce anche, fra le righe, a operare una distinzione tra gli alunni in base all'appartenenza a un dato gruppo di apprendimento. A questa lettura della promozione della disparità di opportunità e dell'esclusione nelle singole interazioni scolastiche da parte di Ludwig-Mayerhofer e Kühn (2010), si dovrebbe opporre che, nel contesto scuola, lo sviluppo individuale da principiante ad alunno di livello avanzato è un'evoluzione del tutto normale che tutti gli attori sopportano in maniera più o meno consapevole. Gli operatori pedagogici dovrebbero essere, tuttavia, consci del problema che da quelle categorizzazioni possono svilupparsi dinamiche proprie disaccoppiate dalla situazione.

A livello metodologico, il significato dei termini e la loro demarcazione possono essere ricavati attraverso la definizione di orizzonti di contrasto, dalle trascrizioni delle interviste (cfr. Asbrand & Martens, 2017). A tal fine, dopo un'interpretazione a livello di formulazione o la presentazione tematicamente obiettiva delle asserzioni, si procede all'interpretazione riflessiva degli argomenti. Se, nella prima fase, l'attenzione è posta su "cosa" vertono le argomentazioni linguistiche, la seconda fase si concentra, invece, sul "come". Gli orizzonti di contrasto sono implicitamente insiti in quanto illustrato e devono essere spiegati in maniera interpretativa. Przyborski e Wohlrab-Sahr (2014, p. 296) operano una distinzione tra orizzonti di contrasto positivi e negativi. Se gli uni descrivono ideali ai quali ispirarsi e ragionevoli possibilità, gli altri mettono, invece, in evidenza, delimitazioni rispetto a posizioni o attività. Si può, quindi, operare un confronto tra gli orizzonti

di contrasto nell'ambito di un caso o tra diversi casi. Se è vero che, in alcuni dei colloqui svoltisi, le opinioni espresse da diversi interlocutori sono state controverse, l'analisi deve, comunque, svolgersi in ossequio al metodo di ricerca previsto.

Un'ulteriore possibilità per ricavare indicatori di esclusione dai colloqui trascritti è offerta dall'adozione di un approccio deduttivo (vedi anche Schumacher & Stadler-Altman, 2020). A tale scopo, si procede alla ricodifica dei valori ricavati dall'Indice per l'inclusione (cfr. Booth & Ainscow, 2002) nelle loro esagerazioni connotate negativamente e nei loro opposti. L'Indice per inclusione è uno strumento, che include degli indicatori, i quali consentono di condurre indagini dettagliate sulla qualità inclusiva dei miglioramenti operati in seno alla scuola, della cultura scolastica come anche delle politiche e delle pratiche scolastiche. Ognuna delle tre dimensioni dell'indice, contenenti fino a undici indicatori (ibidem, pp. 39-85), il cui numero è riportato tra parentesi, può essere sintetizzata come segue.

La Dimensione A costituisce la base per l'offerta di processi educativi e di apprendimento stimolanti e cooperativi. A livello umano, ciò presuppone un atteggiamento valorizzante e scevro di pregiudizi nei confronti di tutti i soggetti coinvolti.

- Costruire comunità (6): tutti si sentono i benvenuti, gli alunni si aiutano a vicenda, il personale collabora, il personale e gli alunni si trattano con reciproco rispetto, si crea una partnership tra personale e genitori/tutori, il personale e la dirigenza scolastica lavorano bene insieme, le comunità locali vengono coinvolte nelle attività scolastiche.
- Affermare valori inclusivi (6): esistono grandi aspettative per tutti gli alunni, il personale, la dirigenza scolastica, gli alunni e i genitori/tutori condividono una filosofia dell'inclusione, tutti gli alunni sono ugualmente apprezzati.

La Dimensione B garantisce che l'integrazione confluisca in ogni progetto. Le politiche incoraggiano il coinvolgimento di alunni e collaboratori. Viene considerato sostegno ogni attività in grado di accrescere la capacità dell'istituzione di rispondere alle diversità degli alunni.

- Sviluppo della scuola per tutti (6): le nomine e le promozioni del personale avvengono in modo equo, la scuola si sforza di accogliere tutti gli alunni provenienti dalla regione; la scuola organizza i gruppi di insegnamento in modo tale che tutti gli alunni vengano apprezzati.

- Organizzare il sostegno alla diversità (9): le misure finalizzate allo sviluppo del personale contribuiscono a rispondere alla diversità, tutte le forme di sostegno vengono coordinate, [...], si abbattano le barriere alla partecipazione, il mobbing viene ridotto.

La Dimensione C illustra le misure atte a consentire ai docenti di rispondere alla diversità degli alunni nell'insegnamento. Gli alunni vengono incoraggiati a partecipare attivamente a tutti gli aspetti della propria formazione che trovano fondamento nel proprio sapere e nelle proprie esperienze al di fuori della scuola.

- Orchestrazione dell'apprendimento (11): l'insegnamento viene pianificato in maniera tale da tenere in debita considerazione tutti gli alunni. L'insegnamento promuove il coinvolgimento di tutti gli alunni; l'insegnamento sviluppa la comprensione per le differenze; gli alunni sono attivamente coinvolti nel proprio apprendimento; gli alunni apprendono insieme. La valutazione contribuisce alle prestazioni di tutti gli alunni. La disciplina di classe si basa sul rispetto reciproco; gli assistenti ai servizi scolastici coadiuvano l'apprendimento e il coinvolgimento di tutti gli alunni; i compiti a casa contribuiscono all'apprendimento di tutti gli alunni; tutti gli studenti prendono parte ad attività al di fuori dell'aula scolastica.
- Mobilizzazione delle risorse (5): le differenze tra gli alunni vengono sfruttate come risorsa per l'insegnamento e l'apprendimento. Le competenze del personale vengono sfruttate in maniera ottimale: il personale sviluppa risorse di sostegno all'apprendimento e alla partecipazione; le risorse della comunità sono note e vengono utilizzate; le risorse della scuola vengono ripartite in maniera equa e atta a sostenere l'inclusione. I summenzionati indicatori formano la base sulla quale si fonda la successiva fase metodologica. Tenendo conto del rapporto tra inclusione ed esclusione come forma correlativa, si procede a comporre una serie di indicatori di esclusione con l'ausilio del quadrato dei valori (si veda Fig. 21).

Dimensione A1 Costruire cultura			
inK1	Sentirsi i benvenuti	Rapporto di tensione complementare	Accoglienza con riservatezza
	Esagerazione del valore	Contrasti coerenti	Esagerazione del controvalore
exK1	Sentirsi accettati	Sovraccompensazione diametricale	Sentirsi respinti
Dimensione A2 Ancorare i valori			
inK2	Alte aspettative		Perserveranza
exK2	Indifferenza		Ostinazione

Figura 21: Indicatori nelle dimensioni A1 e A2

Questo strumento semantico fu introdotto da Aristotele per analizzare le virtù etiche che si collocano nella zona di equilibrio tra eccesso e carenza. La presente versione del quadrato dei valori è quella modificata nel 1926 da Nicolai Hartmann. Seguendo l'ipotesi del quadrato, ogni valore (per esempio virtù, figura esemplare, caratteristica umana) può dispiegare appieno il proprio effetto costruttivo solo laddove si trovi in uno stato di tensione permanente rispetto a una controparte. Così, oltre che parsimonia, serve anche generosità per non diventare avari; viceversa, l'equilibrio tra generosità e parsimonia fa sì che il generoso non diventi spendaccione. La direzione di sviluppo è indicata dalle diagonali. In coloro che, esagerando con la parsimonia, diventano avari, la freccia dello sviluppo punta verso la generosità, mentre allo spendaccione si raccomanda di sviluppare parsimonia. Di seguito si riportano una serie di citazioni di ancoraggio allo scopo di rendere chiara la definizione di esagerazioni e valori equivalenti, \emptyset come degli indicatori di esclusione. Al fine di costruire e consolidare una cultura dell'apprendimento, i processi di lavoro sono oggetto di esercitazioni con gli alunni a partire dalla prima classe (cfr. Fig. 21, A1: inK2):

Gli studenti devono continuare a pensare, “Cosa ho fatto di buono?”, “Dove ho carenze?”, “Dove sono rimasto indietro?” e, quindi, dovrebbero formulare le fasi successive. (Sf: 223-225)

L'obiettivo di tale intervento pedagogico è quello di far sentire gli alunni stessi come soggetti di un apprendimento responsabilizzato (Fig. 24, C1:in P1).

Dimensione C1 Sviluppare pratiche			
inP1	Gli alunni sono i soggetti del proprio stesso processo di apprendimento		Apprendimento autodidattico
exp1	Dipendenza dalle istruzioni e conferma della corretta esecuzione		Gli alunni come comparse nel processo di trasferimento di conoscenze istituzionali
Dimensione C2 Mobilitare le risorse			
inP2	Pieno sfruttamento delle competenze disciplinari di tutti i soggetti		Garanzia di risorse solo alle richieste concrete
exp2	Affidamento esclusivo su conoscenze esterne		Rifiuto delle conoscenze disciplinari interne ed esterne

Figura 22: Indicatori nelle dimensioni B1 e B2

La situazione presentata verbalmente costituisce una situazione di esclusione dalla comunità di apprendimento (cfr. Fig. 21, A1: exK1):

[Si è arrivati addirittura al punto] che tutti i docenti si sono rifiutati di fargli lezione, di tenerlo in classe. (Nf: 355-356)

Grazie all'attivazione di offerte didattiche regolari vengono create delle strutture istituzionali (cfr. Fig. 22, B1: inS1):

Nel corso del prossimo anno scolastico, abbiamo in programma attività di apprendimento cooperativo, apprendimento aperto e insegnamento linguisticamente attento. Così potremo svolgere valutazioni orientate alle competenze. (Gf: 856-859)

L'applicazione di criteri di selezione prescritti a livello statale legittima l'organizzazione di comunità di apprendimento omogenee (cfr. Fig. 22, B2:exS1):

Abbiamo dei criteri di accesso. In primo luogo, ci sono test di valutazione delle abilità sportive. In secondo luogo, il numero di trainer limita la capacità delle classi a un massimo di 20 alunni e, terzo, i bus hanno una capienza limitata tra otto e dieci posti. (Gf: 50-54)

Dimensione C1 Sviluppare pratiche			
inP1	Gli alunni sono i soggetti del proprio stesso processo di apprendimento		Apprendimento autodidattico
exP1	Dipendenza dalle istruzioni e conferma della corretta esecuzione		Gli alunni come comparse nel processo di trasferimento di conoscenze istituzionali
Dimensione C2 Mobilitare le risorse			
inP2	Pieno sfruttamento delle competenze disciplinari di tutti i soggetti		Garanzia di risorse solo alle richieste concrete
exP2	Affidamento esclusivo su conoscenze esterne		Rifiuto delle conoscenze disciplinari interne ed esterne

Figura 23: Indicatori nelle dimensioni C1 e C2

Una volta definiti gli indicatori di esclusione, ogni singolo paragrafo delle trascrizioni è stato, quindi, esaminato da due scuole del secondo ciclo di istruzione primaria e due scuole del secondo ciclo di istruzione secondaria alla ricerca di elementi corrispondenti. Ogni unità di contesto è stata, quindi, abbinata a un'unità di codifica e le informazioni ivi contenute messe in rapporto con gli indicatori di in/esclusione. È seguita un'analisi sulla base della frequenza (si veda Fig. 24).

Le scuole del secondo ciclo di istruzione secondaria (SS1 e SS2) sono meno efficienti nell'attuazione delle pratiche integrative (exP1). Un elevato valore exK2 in una scuola primaria è da ricondursi alle iniziali difficoltà nell'accorpamento di una scuola "ordinaria" con una scuola Montessori. In modo analogo è evidente come, nelle scuole primarie, si percepiscano solo poche interazioni esclusive nella realtà quotidiana rispetto alle scuole secondarie (exP1, exP2).

Ancora una volta, considerata dal punto di vista teorico-sistemico, la scuola può essere vista come un sottosistema sociale che assolve a una funzione di orientamento valoriale. L'appartenenza a tale sottosistema è regolata dai diritti e dagli obblighi democratici sanciti dalla legge. Così, per esempio, l'ingresso nella scuola primaria è possibile all'età di cinque o sei anni. Nella scelta di una scuola secondaria o di un percorso di formazione professionale e persino universitario la vicinanza del luogo di residenza a un determinato

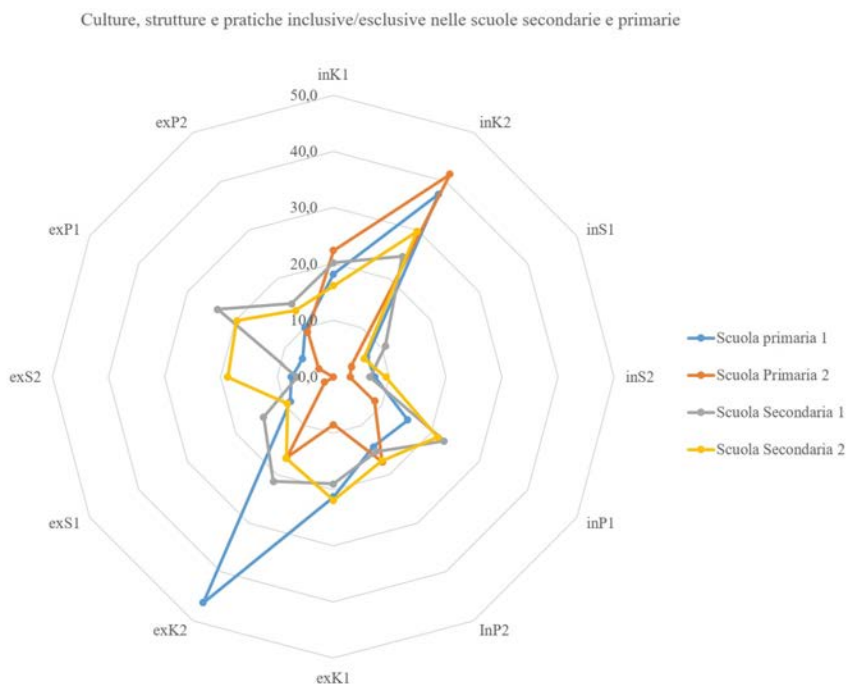


Figura 24: Culture, strutture e pratiche inclusive/esclusive nelle scuole secondarie e primarie.

istituto di istruzione esercita una grande influenza. In Alto Adige, per poter intraprendere la carriera di pasticciere, gli alunni devono frequentare una scuola professionale per le professioni del settore della gastronomia e della nutrizione nella rispettiva area di residenza. Se nell'area di residenza non è presente un istituto di questo tipo, lo studente deve presentare domanda di cambio istituto o addirittura considerare a tempo debito il trasferimento in un'altra città. Se ne deduce chiaramente come le condizioni per l'appartenenza a determinate istituzioni siano legate alla residenza fisica. Colui al quale l'appartenenza non viene confermata è automaticamente escluso (cfr. Stichweh 2009, p. 32). Ne consegue che la scuola ha tramandato delle norme.

L'orientamenti valoriali ha luogo anche nell'insegnamento e nell'interazione comunicativa insegnamento-apprendimento. In linea con il pensiero di Saldern (2011), l'individualizzazione dell'insegnamento assume sempre maggiore significato come risposta all'eterogeneità degli alunni nel secondo ciclo di istruzione secondaria. I primi risultati empirici dell'indagine sug-

geriscono come l'insegnamento individualizzato apra spazi di apprendimento aggiuntivi per gli alunni più capaci di autogestirsi e dal rendimento più proficuo, mentre quelli dal rendimento più debole sono limitati nel proprio margine d'azione (Rabenstein & Reh, 2013, pp. 252-254).

Attualmente, i dati quantitativamente affidabili sul nesso esistente tra l'insegnamento individualizzato e la ri/produzione di disparità sociali sono ancora scarsi (Rabenstein & Reh, 2013, p. 240). In generale, si può osservare come, in tutte le tipologie di sistemi, attraverso l'interazione sociale e la negoziazione comunicativa, si aprono spazi di opportunità. Il rapporto tra inclusione ed esclusione viene sempre percepito come un energico mandato ad agire nel rispettivo contesto e non come un orizzonte di riferimento libero da regole (Hummrich, 2019, p. 38; Montalbetti et al., 2020). Con riferimento ai fenomeni di inclusione esclusiva, Münch (2011) identifica quattro paradossi centrali nella società moderna:

- il paradosso del razionalismo riguarda il sapere. Il punto di partenza di ogni ricerca sul sapere è il sapere di non sapere. A ogni argomentazione razionale può essere opposto un egual numero di contro-argomenti;
- il paradosso dello strumentalismo si accompagna all'accelerazione dell'innovazione tecnologica. Si corrono grossi rischi a causa degli effetti indesiderati derivati da soluzioni tecnologiche a problemi per i quali non esistono nuove soluzioni per impedirli del tutto;
- il paradosso dell'individualismo dipende dalla conoscenza. Più sappiamo, meno siamo liberi; il sapere si fa infatti sempre più vasto, fitto, globale e, da ultimo, meno flessibile per il singolo;
- il paradosso dell'universalismo si accompagna alla conoscenza della società. Diversi livelli di istruzione sono, a loro volta, fonte di disparità di reddito.

– Schimank (2011) esamina, inoltre, le trappole rappresentate dalla razionalità e dalla dinamica di blocco che ne può derivare. Innanzitutto, la stessa organizzazione non può più garantire, come attore (per esempio sistema educativo, scuola, classe), le prestazioni attese con la qualità auspicata. Se associati a deficit prestazionali, eventuali blocchi organizzativi possono essere percepiti come insoddisfacenti da parte dei rispettivi utilizzatori. Nei campi d'intervento pedagogici, questi effetti paradossali non sono semplici da eliminare, ma possono essere messi in evidenza per consentire una gestione più professionale delle antinomie.

V.

Interpretazione e discussione dei risultati

A metà degli anni '90, sono state introdotte in Italia una serie di misure finalizzate al decentramento della gestione del sistema scolastico: in tale contesto fu attribuita maggiore autonomia gestionale ai singoli istituti scolastici (*Legge Bassanini* n. 59). Accanto alla nuova autonomia organizzativa, finanziaria e amministrativa così acquisita, il margine di azione acquisito dagli istituti a livello organizzativo e didattico riguardava, in particolare, l'implementazione di modelli alternativi di valutazione del rendimento degli alunni. Ed è su tale processo che la presente indagine si è concentrata, per acquisire conoscenze sugli effetti che la riforma, avviata a livello legislativo, ha sulla riorganizzazione di strutture e forme d'intervento interne alle scuole. Basandosi su interviste guidate, si è proceduto alla rilevazione delle conoscenze pratico-operative dei docenti di sette scuole della rete partecipanti al progetto di ricerca. L'analisi dei dati si è concentrata sulla ricostruzione qualitativa delle forme d'intervento, con particolare attenzione allo sviluppo della scuola come organizzazione che apprende alla luce delle capacità personali e interpersonali.

5.1 Le scuole tra cambio di paradigma e trasformazione dei valori

Con il termine "cambio di paradigma" si fa riferimento, in questo contesto, alla ridefinizione di priorità avvenuta nel sistema educativo su iniziativa sta-

tale. A partire dalla pubblicazione dei primi risultati delle indagini sull'apprendimento scolastico condotte nei primi anni del XXI secolo, l'indagine PISA è stata adottata, a livello di politiche educative, come base normativa per l'introduzione di progetti di riforma nel campo dell'istruzione (si veda al riguardo Raidt, 2010). Da allora, livelli standard di apprendimento, orientamento alle competenze e gestione orientata ai risultati sono divenuti requisiti nel campo dei processi amministrativi e delle attività didattiche in ambito scolastico. Con il termine "trasformazione dei valori" si intende qui la negoziazione comunicativa delle priorità istituzionali nel quadro del processo di implementazione dei requisiti definiti a livello di politiche dell'istruzione.

Le scuole partecipanti al progetto congiunto "Modelli di valutazione alternativi orientati alle competenze" rappresentano tutti i cicli del sistema scolastico, ma anche le diverse dimensioni dell'unità da amministrare (sezioni). La tabella che segue riporta, per ogni scuola, la specifica composizione di metodi didattici e modelli di valutazione.

Scuola Ciclo all'interno del sistema scolastico	Metodi didattici Modello di valutazione
Scuola professionale provinciale 2° CICLO SEC.	Apprendimento responsabilizzato: nel corso dell'anno scolastico le prove di apprendimento da svolgere sono, nel complesso, otto. A una prova di apprendimento svolta in maniera impeccabile al livello 1 corrisponde il voto numerico 7; una prova di apprendimento al livello 2 equivale a un 8 o un 9 mentre per una prova di apprendimento al terzo livello si assegna un 10. I discenti ricevono, inoltre, un feedback scritto nel quale si mettono in evidenza i loro punti di forza e si indicano le eventuali opportunità di miglioramento da cogliere per soddisfare appieno i requisiti del livello. Sussiste, inoltre, la possibilità di migliorare la prova di apprendimento e consegnarla nuovamente.
Topaz 2° CICLO SEC.	L'apprendimento interdisciplinare viene valutato con voti numerici. Le competenze trasversali e le offerte didattiche facoltative vengono, al contrario, valutate sulla base di una scala verbale a cinque livelli.
Melix 1° CICLO SEC.	I moduli di apprendimento e le unità di apprendimento sono ricavati dai piani di studio vigenti ed elaborati per dare vita a un sistema di corsi articolato in situazioni di apprendimento e di vita reali, attuali e orientate alla pratica. Tutte le discipline hanno provveduto alla definizione di un catalogo delle competenze con relativi criteri di valutazione. Per non dover valutare il possesso di ogni sotto-competenza con un singolo test, i compiti vengono concepiti in maniera tale da coprire più ambiti. Al fine di renderli trasparenti, i requisiti vengono documentati per iscritto all'interno di una griglia a punti.

Pink Lady Ciclo primario	Sezioni di orientamento montessoriano: le prove di apprendimento svolte, i cosiddetti compiti di apprendimento, sono oggetto di una riflessione formativa da parte degli alunni con l'ausilio di griglie delle competenze.
Granny Smith Ciclo primario	L'insegnamento si orienta su metodi pedagogici attivistici. Il paesaggio di apprendimento garantisce agli alunni un apprendimento autonomo e investigativo. Nel quadro delle attività di lavoro libero, gli alunni lavorano su priorità e tematiche da loro stessi scelte avvalendosi dei più svariati materiali didattici e di lavoro. La valutazione degli apprendimenti ha luogo sotto forma di descrizioni verbali, griglie di valutazione, punti e voti numerici (da cinque a dieci).
Pinova Ciclo primario	Insegnamento differenziato per livello di apprendimento in gruppi di età eterogenea sulla base di principi attivistici all'interno di paesaggi di apprendimento. La documentazione e la riflessione sullo sviluppo degli apprendimenti aiutano gli alunni a riconoscere i propri progressi di apprendimento, ad assumere su di sé la responsabilità del proprio apprendimento e a mettere in evidenza le competenze raggiunte ed eventuali significativi progressi compiuti a livello di sviluppo e apprendimento. L'auto-valutazione e l'auto-giudizio da parte degli alunni sono integrati da valutazioni e giudizi esterni. Le valutazioni avvengono sulla base di una scala a cinque livelli.
Cosmic Crisp Ciclo primario	Accanto alle classi ordinarie e a quelle linguistiche, esiste, per ogni anno di corso, una classe Montessori nella quale l'elemento centrale dell'insegnamento è rappresentato dalle attività di lavoro libero. I risultati/successi conseguiti nell'apprendimento vengono documentati, il livello di apprendimento viene valutato sulla base di cinque diversi livelli. Per quanto riguarda gli ambiti interdisciplinari e la quota obbligatoria e quella facoltativa, gli apprendimenti sono suddivisi in tre livelli.

Tabella 16 Panoramica dei metodi didattici e dei modelli di valutazione adottati presso le scuole partecipanti.

Guardando alla tabella riepilogativa che precede, emerge con chiarezza come, nella valutazione, le scuole si affidino a una scala a cinque livelli anche se, in ogni caso, progettano anche l'introduzione di una maggiore libertà interpretativa. Si tratta di capire in che misura gli sforzi volti alla standardizzazione trovino compimento nelle pratiche scolastiche o risultino del tutto vani.

Se l'implementazione di innovazioni nell'ambito dello sviluppo scolastico riuscirà o meno, dipenderà dall'efficace interazione tra sviluppo organizzativo, didattico e del personale (si veda Fig. 25).

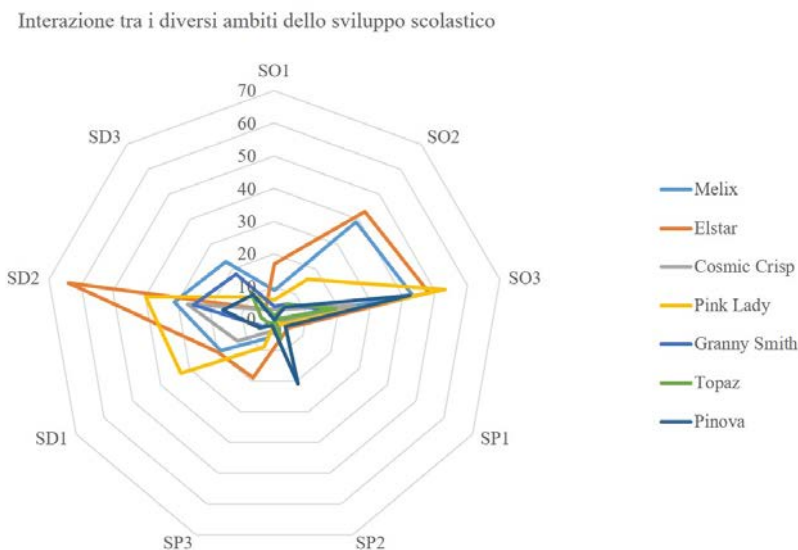


Figura 25 Interazione tra i diversi ambiti dello sviluppo scolastico

In linea di massima, si può affermare che la riforma amministrativa ha richiesto un'intensa attività nel campo dello sviluppo organizzativo, il che spiega le intense attività in SO 2 e SO3. Linee guida e obiettivi formativi scolastici, così come altri criteri di rilevanza gestionale possono prendere forma solo attraverso la costruzione di un consenso in seno al corpo docente.

Nelle scuole di orientamento pedagogico attivistico, lo sviluppo didattico riveste, attraverso la cooperazione collegiale (SD2), un ruolo di centrale importanza, nel quale le forme d'intervento interattive producono i loro effetti sia sullo sviluppo organizzativo (SO2) che sullo sviluppo del personale (SP2). Un nesso indiretto con l'ambito SP1 può essere ricavato su base teorica, in quanto la diffusione del sapere all'interno della singola scuola avviene prevalentemente attraverso lo scambio di idee in seno al corpo docente (Demski, 2017, S. 213).

Per quanto riguarda lo sviluppo didattico, la maggior parte delle scuole si è orientata inizialmente a modelli ben affermati e consolidati o a riferimenti esterni (SD3) per poi adattarli, in un secondo momento, alle circostanze locali. Va sottolineato come dalla motivazione sopra la media dei singoli, giovani insegnanti non sia emersa alcun interesse egemonico.

I dirigenti scolastici intervistati ritengono di svolgere, in primo luogo, un ruolo di promotori organizzativi dello sviluppo scolastico (SO1), riponendo un elevato grado di fiducia nel corpo docente e nei gruppi pilota istituiti, affidando loro poteri decisionali e facendo, in larga misura, un passo indietro nelle attività di organizzazione e controlling (cfr. Huber, 2013; Gronn 2000).

5.2 Rapporto tra ricerca complementare e prassi educativa

Ricerca e pratica rappresentano due fonti essenziali generative di sapere formativo, con la seconda che assume una connotazione per così dire “implicita”. Entrambe si strutturano nell’articolarsi di una molteplicità di opportunità e possibilità di scelta che devono essere tenute in considerazione per comprenderne le basi e gli effetti (Viganò, 2020). L’interazione tra teoria e pratica rappresenta, dalla prospettiva scientifico-educativa, una correlazione necessaria ai fini dell’acquisizione di conoscenze. La conoscenza si compie, sostanzialmente, in due forme: come “comprendere” o come “spiegare” (Apel, 1979). Comprendere significa capire per ciò che è un contesto di realtà immediatamente dato e vissuto e rappresentarlo verbalmente. Comprendere significa, anche, elaborare il contesto di senso e di significato di una determinata realtà sociale, cogliendone le strutture di senso che si rispecchiano sul proprio orizzonte interpretativo. Spiegare significa, invece, illustrare un contesto basandosi sulle regolarità osservate in natura o nelle interazioni sociali. A tal fine, i dati registrati vengono esaminati empiricamente per identificare interrelazioni dalle quali, in seguito all’analisi, si possono ricavare delle regolarità. Dal processo di conoscenza basato su comprensione e spiegazione nascono le teorie. Le teorie raccolgono i risultati delle ricerche condotte su un determinato oggetto come, per esempio, l’interazione docente-alunno, in un sistema concettuale e predicativo costruito secondo le regole della logica. Se il coinvolgimento di attori della pratica nell’elaborazione di complesse questioni sociali viene ritenuto utile dal punto di vista della scienza, la visione che la pratica ha della scienza si lega spesso alla pretesa di offrire soluzioni e ricette ad hoc per le problematiche della realtà quotidiana.

Gli approcci di orientamento applicativo della ricerca sociale tematizzano l’interazione tra ricerca didattica e prassi educativa in diverse costellazioni di ruoli. Kerres et al., (2022) suggeriscono che anche laddove la cooperazione avvenga su base volontaria e i partner coinvolti si aspettino

di trarre da essa un beneficio, dalla stessa non deve derivare in alcun modo un valore aggiunto per nessuno dei due. I motivi risiedono perlopiù nelle diverse logiche di azione di ricerca didattica e prassi educativa o negli intrinseci conflitti di ruolo che Avenarius e Döbert (1998) descrivono così: “Nel corso della sperimentazione del modello, il supporto scientifico è stato relegato al ruolo di mediatore tra aspettative della pratica, da un lato, e gli interessi della politica e dell’amministrazione dell’istruzione dall’altro” (ivi, p. 77).

Il progetto congiunto “Modelli di valutazione alternativi orientati alle competenze” è stato promosso dalla Direzione Provinciale Scuole. La responsabilità del progetto è stata affidata alla Ripartizione Pedagogica dell’amministrazione scolastica provinciale. Il supporto scientifico al progetto è stato fornito da pedagogisti della Libera Università di Bolzano. La ripartizione dei compiti progettuali è stata concepita in maniera tale da risultare nominalmente paritetica e non suscettibile di generare situazioni di concorrenza; la composizione del gruppo si è, tuttavia, rivelata occasionalmente fragile nelle fasi di moderazione dei processi. A ciò si aggiunga che, la prematura conclusione delle attività della rete dovuta alla situazione pandemica ha fatto sì che l’analisi dei dati e il riscontro delle conoscenze acquisite avessero luogo al di fuori dell’originario periodo di svolgimento del progetto.

A prescindere da ciò, non è chiaro in che misura gli attori della pratica scolastica si avvalgano del bagaglio di conoscenze basate sulle evidenze acquisite. Secondo il tipo di processo decisionale supportato da dati concepito da Ikemoto e Marsh (2007) solo occasionalmente informazioni generate empiricamente da fonti esterne confluiscono nei processi di sviluppo intrascolastici.

Postfazione

di *Ulrike Stadler-Altmann*

Scientific monitoring the complexity of school development

Changes in the education system result in changes at the school level. This volume traces this connection by means of the scientific monitoring of a school network and places it in an educational science frame of reference. The focus is on how competence-oriented assessment models can be implemented in school practice and how schools and school communities can develop further by re-organising their assessment practice. In this context, the exchange of experiences and the joint development of competence-oriented assessment concepts are essential structural features of the network. Supporting this is a central task of academic monitoring (Stadler-Altmann, 2017). The direct and indirect improvement of practice is to be accompanied and the documentation of the development processes is to be designed as a priority. Only as a secondary task, an external assessment of the effects of the school network will be presented within the framework of evaluation research (cf. Bergmüller & Stadler-Altmann, 2009). Schumacher uses the analyses to show that an adaptation of a legal change is only possible by engaging in complex school development processes. However, the actors are hardly aware of this complexity in their actions. Only by reconstructing the connections between political-administrative decisions (chap. 2), educational science frames of reference (chap. 3) and the dimensions of organizational learning (chap. 4) does this complexity become visible.

The academic monitoring of the school network and the re-organization processes in the schools takes place in fields of practice that are subject to a diverse and unfinished process of development and change. The different

perspectives (e.g., pedagogical-professional, and political-administrative) must be considered as well as the different concepts and implementations of evaluation in the schools themselves. Therefore, due to numerous moderating factors, the process and the results of the school network can hardly be grasped as an isolated cause-effect relation. These must be placed in a complex cause-effect context, as Schumacher describes in chapter five. In general, „die wissenschaftliche Begleitung schulpraktischer Innovationen eine der kompliziertesten Formen von Feldforschung ist. Sie steht vor der Schwierigkeit, einen hochkomplexen sozialen Objektbereich und die unterschiedlichen Erwartungskontexte berücksichtigen zu müssen“ [“the scientific monitoring of innovations in school practice is one of the most complicated forms of field research. It faces the difficulty of having to consider a highly complex social object domain and the different contexts of expectations”, translated by the author] (Avenarius & Döbert, 1998, p. 13f).

- In the balancing between content support and scientific coverage, three main topics emerge, on whose solution perspectives the selection of scientific instruments depends decisively: Description and analysis of the initial situation of the schools in the school network,
- Description and analysis of central variables in the school network and their conditional structure as well as their interactions,
- Time limitation of the school network to initially one school year.

Susanne Schumacher traces these topics in chapter five, in which she presents the respective forms of action in individual schools.

Within the scientific monitoring of the school network, special emphasis is placed on the support (in the form of workshops, visits and consultations in the individual schools) offered to the participating schools from the scope of available strategies, taking into account the specific South Tyrolean conditions. Accordingly, the workshops initiated by the planning team provided, among other things, topics that stimulated the discussion process in and between the schools:

- Presentation of an innovative alternative competence-oriented assessment concept,
- Legal framework,
- Organizational development and profiling of individual schools,
- Experiences,

- Offers, enquiries and requirements of the scientific support.

Based on the concept of the school network and the above considerations, the analysis of the individual school situation, e.g., according to organizational pedagogical aspects (see Stadler-Altman & Gördel 2015) as presented by Schumacher in chapters three and four, and is just as important as the documentation of the activities in the school network, which are elaborated in chapter five.

Amidst the background of a changed legal situation, Schumacher portrays the contexts of action in schools and lists aspects of the scientific monitoring. On this basis, the handbook entitled „Kompetenzorientierte Bewertungsmodelle. Konzepte zur formativen Leistungsmessung“ [“Competency-based Assessment Models. Concepts for formative performance measurement”, translated by the author] (Stadler-Altman & Schumacher 2023) describes the concrete didactic and pedagogical implementations in everyday school life. Detailed school portraits illustrate the insights gained into the situation, the process, the perspectives, and challenges in the development of a competence-oriented assessment model. This simultaneously reveals the discussion process in the schools about their own development plans and the respective framework conditions, but also the challenges in balancing innovative school development within the framework of the changing and partly still unsecured legal requirements. Therefore, a jointly responsible handbook depicts a description of the competence-oriented assessment models, the results achieved, and the effects of the school network in detail, enriched with examples from pedagogical practice. This will supplement the volume presented here with its focus on school development processes with the aspect of teaching developments.

Bibliography

- Avenarius, H., & Döbert, H. (1998). *«Schule in erweiterter Verantwortung». Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998). Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung.* GFPF; DIPF: Frankfurt, Main. <https://doi.org/10.25656/01:3099>
- Bergmüller, C., & Stadler-Altman, U. (2009). Evaluationsforschung in der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Eds.), *Handbuch Schule* (UTB. 8392, pp. 153–156). Klinkhardt.
- Stadler-Altman, U., & Schumacher, S. (in Vorbereitung). *Kompetenzorientierte Bewertungsmodelle: Konzepte zur formativen Leistungsmessung.* Klinkhardt.

- Stadler-Altmann, U. (2017). Feldforschung zu schulischen Innovationen. *INFO Informationsschrift Für Kindergarten Und Schule*(Mai/Juni), 13. https://www-provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/angebote/informationsschrift-kindergarten-schule.asp?publ_page=3
- Stadler-Altmann, U., & Gördel, B. (2015). Schule bildet: Organisations- und Schulentwicklung zu demokratischen Aspekten von Schulkultur und der Unterrichtstheorien von Lehrkräften. In H. Pätzold, N. Hoffmann, & C. Schrapfer (Eds.), *Koblenzer Schriften zur Pädagogik. Organisation bildet: Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten* (pp. 178-203). Beltz

Bibliografia

- Ackeren, I. von, & Brauckman, S. (2010). Internationale Diskussions-, Forschungs- und Theorieansätze zur Governance im Schulwesen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Eds.), *Educational governance: Band 7. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (1st ed., pp. 41–62). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ackermann, H. (2011). Die Schulbegleitforschung. In H. Moser (Ed.), *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer: Bd. 10. Forschung in der Lehrerbildung* (pp. 129–148). Schneider-Verl. Hohengehren; Verl. Pestalozzianum.
- Altrichter, H. (Ed.). (2007). *Educational governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Eds.). (2007). *Educational Governance*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6>
- Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (2011). Governance-Regime der Schulprofilierung. In H. Altrichter, M. Heinrich, & K. Soukup-Altrichter (Eds.), *Schulentwicklung durch Schulprofilierung?* (pp. 217–239). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8_7
- Altrichter, H., Heinrich, M., & Soukup-Altrichter, K. (Eds.). (2011). *Schulentwicklung durch Schulprofilierung?* VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92825-8>
- Altrichter, H., & Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Julius Klinkhardt.
- Anderson, J. R. (2000). *Cognitive psychology and its implications* (5th ed.). Worth.

- Apel, K. O. (1979). *Die 'Erklären: Verstehen'-Kontroverse in transzendentalpragmatischer Sicht: Apel, K.-O., et al. Die 'Erklären: Verstehen'-Kontroverse in transzendentalpragmatischer Sicht. Frankfurt a. M. 1979.*
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1998). *Competenze, cultura, riflessioni d'impresa. Apprendimento organizzativo: Teoria, metodo e pratiche* (F. Carmagnola, & M. Tomassini, Eds.). Guerini e Associati.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2002). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis* (2nd ed.). Klett-Cotta.
- Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 12, Autonomie der Schulen, June 29, 2000. http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1
- Autonome Provinz Bozen Südtirol - Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige. (2022). *Autonomie der Schulen: Die Autonomie der Schulen und ihre besondere Ausprägung in Südtirol.* <https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/bildungsverwaltung/autonomie-schulen.asp>
- Autonome Provinz Bozen Südtirol - Provincia Autonoma di Bolzano Alto Adige. (2022). *Evaluation für das deutsche Bildungssystem: Qualität.* <https://www.provinz.bz.it/evaluationsstelle-deutschsprachiges-bildungssystem/qualitaet.asp>
- Avenarius, H. (Ed.). (1998). *Materialien zur Bildungsforschung: Vol. 5. «Schule in erweiterter Verantwortung»: Ein Berliner Modellversuch (1995 bis 1998).* Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. GPF; DIPF.
- Bastian, J., Combe, A., & Langer, R. (2016). *Feedback-Methoden: Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen* (4., überarbeitete Aufl.). Beltz.
- Bateson, G. (1990). *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (3rd ed.). *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 571.* Suhrkamp-Taschenbuch-Verlag.
- Batini, F., & Guerra, M. (2020). Gli effetti della valutazione formativa sull'apprendimento nella scuola primaria: Una revisione sistematica. *Pedagogia Più Didattica*, 6(2), 78–93. <https://doi.org/10.14605/PD622006>
- Becker, M. C. (2004). Organizational routines: a review of the literature. *Industrial and Corporate Change*, 13(4), 643–678. <https://doi.org/10.1093/icc/dth026>
- Becker, R., & Hadjar, A. (2009). Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker (Ed.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (pp. 35–59). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91711-5_2
- Berkemeyer, N., & Müller, S. (2010). Schulinterne Evaluation – nur ein Instrument zur Selbststeuerung von Schulen? In H. Altrichter & K. Maag Merki (Eds.), *Educational governance: Band 7. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (1st ed., pp. 195–218). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92245-4_8
- Bernhard, A. (1999). Bildung und Erziehung im Konzept kultureller Hegemonie:

- Gramscis Kritik der italienischen Schulreform und der internationalen Reformpädagogik und sein Modell einer humanistischen Einheitsschule. *Tertium Comparationis*, 5(2), 175–188.
- Berthold, K., Renkl, A. (2009). Instructional aids to support a conceptual understanding of multiple representations. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 70–87. <https://doi.org/10.1037/a0013247>
- Beutel, S.-I., & Vollstaedt, W. (2002). Kinder als Experten für Leistungsbewertung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(4), 591–613. <https://doi.org/10.256-56/01:3851> (Zeitschrift für Pädagogik).
- Boer, H. de, & Reh, S. (Eds.). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-18938-3>
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung* (Aufl. 2014). *Springer eBook Collection*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <http://link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-19416-5> <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Bohl, T. (2003). Neuer Unterricht - neue Leistungsbewertung: Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. In O. Vornndran & D. Schnoor (Eds.), *Schulen für die Wissensgesellschaft: Ergebnisse des Netzwerkes Medienschulen* (211-231). Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G., & Schelle, C. (2010). *Handbuch Schulentwicklung: Theorie - Forschung - Praxis* (1. Aufl.). UTB.
- Bohnsack, R. (2000). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (4., durchges. Aufl.). *Lehrtexte*. Leske + Budrich.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (Rev ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Böse, S., Neumann, M., Becker, M., Maaz, K., & Baumert, J. (2019). Empirische Arbeit: Bereit für Veränderungen? Zum Zusammenhang von Akzeptanz und handlungsbezogener Auseinandersetzung von Schulleiterinnen und Schulleitern in Reformprozessen. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 66, 51–68. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art04d>
- Breidenstein, G., Meier, M., & Zaborowski, K. U. (2012). *Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung: Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung. Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bromme, R., Prenzel, M., & Jäger, M. (2014). Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 17(Suppl 4), 3–54. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0514-5>
- Brüning, L., & Saum, T. (2020b). Kompetenzen vermitteln mit der direkten Instruktion. *Praxis Deutschunterricht*(6).
- Brüning, L., & Saum, T. (2020a). Wirksam unterrichten: Zu mehr Selbstständig-

- keit mit Direkter Instruktion und Kooperativem Lernen. *Mathematik*, 5-10(51), 38–41.
- Brunner, I., Häcker, T., & Winter, F. (Eds.). (2009). *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Kallmeyer bei Friedrich.
- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Eds.), *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation* (pp. 62–96). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Calman, R. C. (2010). Exploring the Underlying Traits of High-Performing Schools. <https://www.semanticscholar.org/paper/Exploring-the-Underlying-Traits-of-High-Performing-Calman/b51b5482cfae79b46849c78e6c783ea1e814d7fb>
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: Neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 91–101. <https://doi.org/10.13128/formare-13259>
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L. B. Resnick (ed.). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (p. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, Inc.
- Commissione Europea (2012). L'Atto per il mercato unico II. Insieme per una nuova crescita. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0573&from=ET>
- Cramer, C., & Binder, K. (2015). Zusammenhänge von Persönlichkeitsmerkmalen und Beanspruchungserleben im Lehramt. Ein internationales systematisches Review. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 18(1), 101–123.
- D'Agnesi, V. (2016). Dal PISA-Test alla «Buona Scuola»: Le radici del deficit etico-democratico nelle attuali politiche scolastiche. *Pedagogia Più Didattica*, 2(1). <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-2-n-1/dal-pisa-test-alla-buona-scuola-le-radici-del-deficit-etico-democratico-nelle-attuali-politiche-scolastiche/>
- Demski, D. (2017). *Evidenzbasierte Schulentwicklung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18078-2>
- Deutsches Schulamt. (2011). *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien und Fachoberschulen in Südtirol*. https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/downloads/412729_rrl-gymnasien-innen.pdf
- Deutschsprachiger Schulsprengel St. Martin in Passeier. *Dreijahresplan des Bildungsangebotes: Schuljahr 2020/21, 2021/22, 2022/23*. <https://www.ssp-stmartin.it/dreijahresplan-des-bildungsangebotes>
- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung*. Westermann.
- Dlugosch, A. (2011). Der „Fall“ der Inklusion: Divergenzen und Konvergenzen in Professionalitätsvorstellungen. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke, & M. Urban (Eds.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen: Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (pp. 135–142). Julius Klinkhardt.

- Ebner, H. G. (2005). Management von Innovationsprozessen in Schulen. In H. Ertl & H.-H. Kremer (Eds.), *Innovationen in schulischen Kontexten: Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften* (pp. 111–124). Eusl-Verlagsgesellschaft. http://www.bwpat.de/spezial2/ebner_spezial2-bwpat.pdf
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Faulstich, P., & Grotluschen, A. (2006). Erfahrung und Interesse beim Lernen: Konfrontationen der Konzepte von Klaus Holzkamp und John Dewey. *Forum Kritische Psychologie*(50), 56–71. <http://www.die-bonn.de/id/8714>
- Feichtinger, C. (2019). Dilemmageschichten. In U. Fritz, K. Laueremann, M. Paechter, M. Stock, & W. Weirer (Eds.), *Kompetenzorientierter Unterricht: Theoretische Grundlagen - erprobte Praxisbeispiele* (pp. 77–98). Verlag Barbara Budrich.
- Felfe, J. (2008). *Mitarbeiterbindung. Wirtschaftspsychologie*. Hogrefe.
- Fend, H. (2008). Dimensionen von Qualität im Bildungswesen: Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik* (53 Beiheft), 190–209.
- Fend, H. (2011). Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. *Zeitschrift Für Bildungsforschung*, 1(1), 5–24. <https://doi.org/10.1007/s35834-011-0003-3>
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand: Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Eds.), *Materialien. Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (pp. 19–36). Juventa Verlag.
- Fritz, U., & Laueremann, K. (2019). Rollenspiel - Von hier nach dort. In U. Fritz, K. Laueremann, M. Paechter, M. Stock, & W. Weirer (Eds.), *Kompetenzorientierter Unterricht: Theoretische Grundlagen - erprobte Praxisbeispiele* (pp. 189–202). Verlag Barbara Budrich.
- Fromme, T., & Veber, M. (2013). Da bin ich noch unsicher: Inklusive Bildung in der persönlichen Bewertung von angehenden Grundschullehrkräften. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 51(3), 34–43.
- Fuhse, J. A. (2009). The Meaning Structure of Social Networks. *Sociological Theory*, 27(1), 51–73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2009.00338.x>
- Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht: Lehrbuch der allgemeinen Didaktik* (4., durchges. u. ergänzte Aufl.). Klinkhardt.
- Goldmann, D. (2017). *Programmatik und Praxis der Schulentwicklung: Rekonstruktionen zu einem konstitutiven Spannungsverhältnis*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15779-1>
- Göllner, R., Wagner, W., Klieme, E., & Lüdtke, O. (2016). Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen: Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ed.),

- Bildungsforschung: Band 44. Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments* (pp. 63–82).
- Good, T. L. (2008). *21st century education: A reference handbook* (vol. 2). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412964012>
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317–338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Grundschulsprenkel Bruneck. (2018). *Dreijahresplan des Bildungsangebotes 2017/18 bis 2019/20: Dreijahresplan Teil A 1*. https://gsd-bruneck.it/fileadmin/Upload/Dokumente/Dreijahresplan_des_Bildungsangebots_-_Teil_A_1_-_Das_sind_wir_01.pdf
- Grundschulsprenkel Bruneck. (2019). *Regelklassen des Grundschulsprenkels Bruneck* [Youtube]. <https://www.youtube.com/watch?v=V5HutGdfTqE>
- Gruschka, A. (2014). *Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht* [Nachdr.]. *Reclams Universal-Bibliothek: Nr. 18840*. Reclam.
- Gymnasium Meran. *Plur-E*. <http://www.gymme.it/sites/default/files/2016-17/sprachengymnasium/bilder/PLUR-E%20flyer%20-%20de.pdf>
- Gymnasium Meran. (2017). *Dreijahresplan des Bildungsangebotes*. <https://www.gymme.it/home/dreijahresplan-des-bildungsangebotes>
- Gymnasium Meran. (2021). *School authorities praise eTwinning project*. <https://www.gymme.it/home/school-authorities-praise-etwinning-project>
- Gymnasium Meran. (2021). *Sprachengymnasium*. <https://www.gymme.it/home/sprachengymnasium-flyer>
- Haller, M. (2006). Auf dem Weg zu einem europäischen Sozialstrukturparadigma? Folgerungen aus einer wissenssoziologischen Analyse der dominanten Ungleichheitstheorien in Deutschland, Frankreich, Großbritannien und den USA. In K.-S. Rehberg (Ed.). *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004* (pp. 293–310). Campus. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-145338>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (Reprinted.). Routledge.
- Hattie, J., & Vivanet, G. (Ed.). (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Erickson.
- Heinrich, M., & Kohlstock, B. (Eds.). (2016). *Ambivalenzen des Ökonomischen: Analysen zur «Neuen Steuerung» im Bildungssystem*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10084-1>
- Helmke, A., Helmke, T., Lenke, G., Pham, G., Praetorius, A.-K., Schrader, F.-W., & Ade-Thurow, M. (2011, October 17). *EMU Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und -entwicklung (Version 3.1)*. Universität Koblenz Landau. <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/versionen/>
- Helmke, A., & Lenke, G. (2013). Unterrichtsdiagnostik als Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(2), 214–233. <https://doi.org/10.25656/01:13848> (Beiträge zur Lehrerbildung).

- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Hande. In H. Mieg, W. Marotzki, & M. Dick (Eds.), *Handbuch Professionsentwicklung* (pp. 50–62). Klinkhardt.
- Helsper, W., Busse, S., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (Eds.). (2008). *Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2>
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2008). Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu: Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In G. Breidenstein & F. Schütze (Eds.), *Paradoxien in der Reform der Schule: Ergebnisse qualitativer Sozialforschung* (pp. 43–72). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horstkemper, M., & Tillmann, K.-J. (2008). Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen. In W. Helsper (Ed.), *Handbuch der Schulforschung* (2nd ed., pp. 285–320). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huber, C. (2015). Widerstände - der lange Schatten der Schulentwicklung. In K. Kansteiner & C. Stamann (Eds.), *Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung* (pp. 101–115). Julius Klinkhardt.
- Huber, S. G. (2013). *Schwerpunkt: gesunde Schule. Jahrbuch Schulleitung: Vol. 2013*. Link.
- Huber S.G., Hader-Popp S., Schneider N. (2010). Beratung - Kompetenzen zur Unterstützung nutzen. *Schulverwaltung Spezial*(1).
- Hummrich, M. (2019). Die Macht der Inklusion: Zur Relationalität von symbolischen Ordnungen in der Schule. In S. C. Holtmann, P. Hascher, & R. Stein (Eds.), *Inklusionen und Exklusionen des Humanen* (pp. 13–39). Verlag Julius Klinkhardt.
- Huppert, A., & Abs, H. J. (2008). Schulentwicklung und Partizipation von Lehrkräften: Empirische Ergebnisse zur Markierung eines Spannungsverhältnisses. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(3), 8–15. <https://doi.org/10.25656/01:10408>
- Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A. (2007). Cutting through the “Data-Driven” Mantra: Different Conceptions of Data-Driven Decision Making. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 109(13), 105–131. <https://doi.org/10.1177/016146810710901310>
- Ingenkamp, K. (Ed.). (1989). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte* (8th ed.). Beltz.
- Institut Beatenberg. *Kompetenzmodell für erfolgreiches Lernen*. <https://institutbeatenberg.ch/wie-wir-lernen/#toggle-id-6>
- INVALSI, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione. (2021). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-21: I risultati in breve delle prove INVALSI 2021*. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf

- Järvenoja, H., Järvelä, S., & Malmberg, J. (2015). Understanding regulated learning in situative and contextual frameworks. *Educational Psychologist*, 50(3), 204–219. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1075400>
- Jürgens, E. (2017, September 28). *Leistungsbeurteilung in einer weiterentwickelten Lernkultur: Pädagogische Diagnostik als Basis von Lernstandserhebung und Leistungsbeurteilung*. Freie Universität Brixen. Alternative, kompetenzorientierte Bewertungskonzepte, Brixen. https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/Referat_Eiko_Jrgens.pdf
- Keller-Margulis, M. A. (2012). Fidelity of implementation framework: A critical need for response to intervention models. *Psychology in the Schools*, 49(4), 342–352. <https://doi.org/10.1002/pits.21602>
- Kennedy, C. (Ed.). (1998). *Management Gurus*. Gabler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-82771-5>
- Kerres, M., Sander, P., & Waffner, B. (2022). Zum Zusammenwirken von Bildungsforschung und Bildungspraxis: Gestaltungsorientierte Bildungsforschung als Ko-Konstruktion. *Bildungsforschung*. Advance online publication. <https://doi.org/10.25656/01:25457> (Bildungsforschung (2022) 2, S. 1-20).
- Klafki, W. (1975). Probleme der Leistung in ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule. *Die Grundschule*(10), 527–532.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Aufl.). Beltz.
- Klieme, E., & Baumert, J. (2001). Identifying national cultures of mathematics education: Analysis of cognitive demands and differential item functioning in TIMSS. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 385–402. <http://www.jstor.org/stable/23420340>
- Klieme, E., & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin, & H.-H. Krüger (Eds.), *Kompetenzdiagnostik* (pp. 11–29). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_2
- Klieme, E., Leutner, D., & Kenk, M. (Eds.). (2010). Kompetenzmodellierung: Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes [Special issue]. *Zeitschrift Für Pädagogik, Beiheft*(5).
- Klieme, E., & Stanat, P. (2002). Zur Aussagekraft internationaler Schulleistungsvergleiche: Befunde und Erklärungsansätze am Beispiel von PISA. *Bildung Und Erziehung*, 55(1), 25–44. <https://doi.org/10.7788/bue.2002.55.1.25>
- KMK, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2004, December 16). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Koch-Priewe, B., Köker, A., & Störtländer, J. C. (2016). Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik. In R. Porsch (Ed.), *Einfü-*

- hrung in die Allgemeine Didaktik: Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende* (pp. 101–132).
- König, E., & Volmer, G. (2005). *Systemisch denken und handeln: Personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung*. Beltz.
- König, J. (Ed.). (2012). *Teacher's Pedagogical Beliefs: Definition and Operationalisation – Connections to Knowledge and Performance – Development and Change*. Waxmann Verlag.
- Kösel, E. (2008). Lernkulturen als Lebenswelten von Lernenden und Lehrenden. In U. Stadler-Altman, J. Schindele, & A. Schraut (Eds.), *Neue Lernkultur - neue Leistungskultur* (pp. 18–40). Verlag Julius Klinkhardt.
- Kotter, J. P. (2013). *Leading Change: Wie Sie Ihr Unternehmen in acht Schritten erfolgreich verändern* (1. Aufl.). Vahlen.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Waxmann.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90497-9>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lauer, T. (2014). Auslöser von Unternehmenswandel. In T. Lauer (Ed.), *Change Management* (pp. 13–27). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-43737-7_2
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (2015). *Stress, appraisal, and coping* (11 [print.]. Springer.
- Leonhard, N., Dimbath, O., Haag, H., & Sebald, G. (Eds.). (2016). *Organisation und Gedächtnis: Über die Vergangenheit der Organisation und die Organisation der Vergangenheit*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11827-3>
- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K., & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. verlag das netz.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften: Ausgewählte theoretische Schriften* (2. Aufl.). Huber.
- Lintorf, K. (2012). *Wie vorhersagbar sind Grundschulnoten? Prädiktionskraft individueller und kontextspezifischer Merkmale*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94339-8>
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ludwig-Mayerhofer, W., & Kühn, S. (2010). Bildungsarmut, Exklusion und die Rolle von sozialer Verarmung und Social Illiteracy. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Eds.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (pp. 137–155). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9_7

- Luhmann, N. (1976). Einfache Sozialsysteme. In M. Auwärter, E. Kirsch, & K. Schröter (Eds.), *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität* (pp. 3–34). Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1986). The autopoiesis of social systems. In F. R. Geyger & J. van der Zouwen (Eds.), *Sociocybernetics paradoxes: Observation, control and evolution of self-steering systems* (pp. 172–192). SAGE.
- Lütje-Klose, B., & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke, & R. Werning (Eds.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (pp. 129–151). Klett Kallmeyer.
- Luttenberger, S., Rath, G., & Paechter, M. (2019). Forschendes Lernen: Naturwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung am Beispiel Papier. In U. Fritz, K. Lauerer, M. Paechter, M. Stock, & W. Weirer (Eds.), *Kompetenzorientierter Unterricht: Theoretische Grundlagen - erprobte Praxisbeispiele* (pp. 115–131). Verlag Barbara Budrich.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung: Strukturanalyse und Interdependenzen. *Journal Für Schulentwicklung*, 12(2), 22–30. <https://scholar.google.ch/citations?user=t0cgz44aaaaj&hl=de&oi=sra>
- Maier, U. (2010). Formative Assessment: Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 13(2), 293–308. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0124-9>
- Mariuzzo, A. (2015). Da Casati a 'la buona scuola': Una storia dell'istruzione in Italia. *Annali Della Scuola Normale Superiore Di Pisa. Classe Di Lettere E Filosofia*, 7(2), 509–516. <http://www.jstor.org/stable/45391332>
- Martens, M., & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 63(1), 72–90. <https://doi.org/10.25656/01:18481>
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2008). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement* (14th print). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D., & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 61–80. <https://doi.org/10.25656/01:11577>
- Mezirow, J. D. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass a Wiley Company.
- Migliarini, V., D'Alessio, S., & Bocci, F. (2020). SEN Policies and migrant children in Italian schools: micro-exclusions through discourses of equality. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 887–900. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1558176>
- Mitchell, C. (2011). *Profound Improvement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203826027>

- MIUR, Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2020). *La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria: Linee guida*. https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee_Guida.pdf
- Mohr, G., & Semmer, N. K. (2002). Arbeit und Gesundheit. *Psychologische Rundschau*, 53(2), 77–84. <https://doi.org/10.1026//0033-3042.53.2.77>
- Montalbetti, K., Orizio, E., & Kasa, P. (2020). La valutazione di impatto nei progetti di contrasto alla povertà educativa: Primi esiti di un'indagine. In *SIRD, SIPES, SIREM, SIEMeS. Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze*, Roma. <http://hdl.handle.net/10807/150287>
- Montessori, M. (1976). *Schule des Kindes: Montessori-Erziehung in der Grundschule* ((C. Di Callori Vignale, Trans.)) [L'autoeducazione nelle scuole elementari]. Herder.
- Montessori, M. (1984). *Das kreative Kind: Der absorbierende Geist* ((C. Di Callori Vignale, Trans.)) [La mente del bambino] (5th ed.). Herder.
- Mulder, R. H., & Gruber, H. (2011). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Ed.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung: Traditionslinien und Perspektiven* (pp. 427–438). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94025-0_30
- Münch, R. (2011). Globales Wissen, lokale Lebenswelten Reflexive Modernisierung in der Wissensgesellschaft. In A. Maurer & U. Schimank (Eds.), *Die Rationalitäten des Sozialen* (pp. 135–161). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94118-9_8
- OCSE, Organisation for Economic Cooperation and Development. (2006). *Personalising education. Schooling for tomorrow*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264036604-en>
- OCSE, Organisation for Economic Cooperation and Development. (2016). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>
- OCSE, Organisation for Economic Cooperation and Development. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Oberschulzentrum Mals. (2019). *Dreijahresplan 2019-2022*. <https://www.oberschulzentrum-mals.it/schule/dreijahresplan-2019-2022/>
- Oelkers, J. (2019). Aspekte der Rezeption von «Reformpädagogik». *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 41(2), 294–314. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.3>
- Oude Groote Beverborg, A., Feldhoff, T., Maag Merki, K., & Radisch, F. (2021). *Concept and Design Developments in School Improvement Research*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-69345-9>
- Pany, D. (2019). „Schreibwerkstatt. In U. Fritz, K. Laueremann, M. Paechter, M. Stock, & W. Weirer, (Eds.). *Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische*


- Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele*, Opladen: UTB – Barbara Budrich, 203-222.
- Pfeiffer, H. (2002). Forschung zur Schulleitung — Schwerpunkte und Perspektiven. In J. Wissinger & S. G. Huber (Eds.), *Schulleitung — Forschung und Qualifizierung* (pp. 21–32). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01338-9_2
- Probst, G. J. B. (1993). *Organisation: Strukturen, Lenkungsinstrumente, Entwicklungsperspektiven*. Verlag Moderne Industrie.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (pp. 117–133). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_6
- Rabenstein, K., & Reh, S. (2013). Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. In F. Dietrich, M. Heinrich, & N. Thieme (Eds.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (pp. 239–257). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3_12
- Raidt, T. (2010). *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel*. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=5372
- Legge n. 517 04/08/1977, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, Gazzetta Ufficiale 18.08.1977). <http://www.integrazione-scolastica.it/article/645>
- Resnick, L. B. (Ed.). (2016). *Psychology of education and instruction series. Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Routledge.
- Reusser, K. (2015, June 29). *Personalisiertes Lernen – Oberflächenstrukturen und Tiefenschichten eines schillernden pädagogischen Leitkonzeptes: Keynote*. Jahrestagung der SGBF, 29.06.-01.07.2015, St. Gallen.
- Ribolzi, L. (2018). Il buono scuola per una 'buona scuola': Ipotesi ed esperienze. *Scuola Democratica*(3), 605–624. <https://doi.org/10.12828/92149>
- Ricci, R. (2011). Le prove standardizzate. *L'indice Della Scuola*, 12(III), 21–23.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>
- Rohlf, C., Haring, M., & Palentien, C. (Eds.). (2014). *Kompetenz-Bildung*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2>
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.
- Rolff, H.-G. (2013). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Beltz.
- Rolff, H.-G. (2014). Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In C. Rohlf, M. Haring, & C. Palentien (Eds.), *Kompetenz-Bildung* (pp. 171–193). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03441-2_7

- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., vollständig überarbeitete u. erweiterte Auflage). Beltz.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion: Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 63(4), 393–415. <https://doi.org/10.25656/01:18583>
- Ruesch, J., & Bateson, G. (1995). *Kommunikation: Die soziale Matrix der Psychiatrie*. Carl Auer Verlag.
- Sacher, W. (2014). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen: Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (6., überarbeitete u. erweiterte Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Sachweh, P. (2010). *Deutungsmuster sozialer Ungleichheit: Wahrnehmung und Legitimation gesellschaftlicher Privilegierung und Benachteiligung. Schriften des Zentrums für Sozialpolitik: Bd. 22*. Campus.
- Saldern, M. von (2011). Individualisierung ist möglich! Zu Rahmenbedingungen guten Unterrichts in heterogenen Klassen. *Grundschulunterricht Deutsch*, 58(2), 4–7.
- Scheunpflug, A., Stadler-Altman, U., & Zeinz, H. (2012). *Bestärken und fördern: Wege zu einer veränderten Lernkultur in der Sekundarstufe*. Friedrich Verlag.
- Schimank, U. (2007). Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In H. Altrichter (Ed.), *Educational governance: Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (pp. 231–260). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90498-6_9
- Schimank, U. (2011). Organisationsblockaden als Rationalitätsfallen. In A. Maurer & U. Schimank (Eds.), *Die Rationalitäten des Sozialen* (pp. 163–179). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94118-9_9
- Schlömerkemper, J. (2017). *Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung: Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren*. Beltz Juventa.
- Schmidt, S. J. (2003). Was wir vom Lernen zu wissen glauben. *Gehirn Und Lernen*, 26(3), 40–50. <http://www.die-bonn.de/id/1822>
- Schneewind, J. (2007). *Wie Lehrkräfte mit Ergebnisrückmeldungen aus Schulleistungsstudien umgehen*. Freie Universität Berlin. <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/11232> <https://doi.org/10.17169/refubium-15430>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schulsprengel Latsch. (2016). *Schulsprengel - Dreijahresplan*. https://www.ssp-latsch.eu/schulsprengel/schulsprengel_dreijahresplan/
- Schulsprengel Meran Untermais. (2019). *Dreijahresplan des Bildungsangebotes*. http://www.ssp-meranuntermais.it/attachments/article/496/Dreijahresplan-%202021_2022.pdf

- Schumacher, S. (2010). *Mehr Qualität im Bildungssystem: Widersprüche in bildungspolitischen Konzepten zur Qualitätssteuerung*. Peter Lang.
- Schumacher, S., & Stadler-Altman, U. (2020). Exclusive Inclusion – Side Effects of Implementing Competence-Oriented Assessment-Concepts. *ITALIAN JOURNAL of SPECIAL EDUCATION for INCLUSION*, 8(1), 480–489. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-33>
- Scierr, I. D. M., & Batini, F. (2018). La valutazione per favorire l'apprendimento: Il caso di un corso di studi universitario. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 110–123. <https://doi.org/10.19241/lll.v14i31.109>
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht: Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse – eine Videostudie im Physikunterricht*. Waxmann.
- Seidel, T., Blomberg, G., & Stürmer, K. (2010). «Observer» - Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht: Projekt OBSERVE. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft*, 296–306. <https://doi.org/10.25656/01:3438>
- Senge, P. M. (1998). Denkende Systeme und Lernende Organisationen. In C. Kennedy (Ed.), *Management Gurus* (pp. 198–202). Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-82771-5_38
- Sitzmann, M. (Ed.). (2019). *20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol: Einschätzungen und Erfahrungen*.
- Sloane, P. F. E. (2005). Zur wissenschaftlichen Begleitforschung: Zur wissenschaftlichen Arbeit in Modellversuchen. *Zeitschrift Für Berufs- Und Wirtschaftspädagogik*, 101(3), 321–348. <https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/e862089a-9353-4215-90e0-4f31b77f2c02/retrieve>
- Söll, F. (2002). *Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung: Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien*. Beltz.
- Sporer, W. (2019). Die Rahmenrichtlinien – der verbindliche Rahmen für das Schulcurriculum. In M. Sitzmann (Ed.), *20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol: Einschätzungen und Erfahrungen* (pp. 76–81).
- Stame, N. (2020). Valutazione d'impatto sociale: Committenti, Enti di Terzo Settore e valutatori. *Impresa Sociale*(4), 53–59. <https://doi.org/10.7425/IS.2020.04.09>
- Steinwand, J., Schütz, A., & Gerkmann, A. (2018). Doing Difference beobachten – Selbstständigkeit als Leistung im individualisierten Unterricht. In L. Behrmann, F. Eckert, A. Gefken, & P. A. Berger (Eds.), *„Doing Inequality“* (pp. 83–99). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07420-3_4
- Stichweh, R., & Windolf, P. (2009). *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91988-1>
- Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Brookings Institution Press.

- Tafner, G., Horn, L., Karner, M., Leber, C., & Peterlin, A. (2017). Empirie: Evaluierung des Planspiels Demokratiebausteine auf der Basis des Design-Based-Research. In D. Köck & G. Tafner (Eds.), *Demokratie-Bausteine: Das Planspiel in Praxis und Theorie* (pp. 127–219). Wochenschau Verlag.
- Terhart, E. (2015). Über das Einrennen offener Türen: Ein Kommentar zu Alexander Renkls Analyse dreier zwar früher bereits aufgedeckter, aber immer noch weit verbreiteter Irrtümer über Lernen, Unterricht und Schule. *Psychologische Rundschau*, 66(4), 228–231. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000279>
- Tews, L., & Lupart, J. (2008). Students with disabilities' perspectives of the role and impact of paraprofessionals in inclusive education settings. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(1), 39–46. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00138.x>
- Tillmann, K.-J. (1993). Autonomie der Schule – oder: wollen Schulen verwaltet werden? *Pädagogik*, 45(11), 6–8.
- Tramm, T., & Naeve, N. (2007). Auf dem Weg zum selbstorganisierten Lernen: Die systematische Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit über die curriculare Gestaltung komplexer Lehr-Lern-Arrangements. *Bwp @ Berufs- Und Wirtschaftspädagogik - Online*(13). http://www.bwpat.de/ausgabe13/tramm_naeve_bwpat13.pdf
- Trautwein, U., Sliwka, A., & Dehmel, A. (2018). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht. Wirksamer Unterricht: Band 1*. Landesinstitut für Schulentwicklung (LS).
- Tutzer, F. (2019). Was hat sich durch die Autonomie der Südtiroler Schulen geändert? In M. Sitzmann (Ed.), *20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol: Einschätzungen und Erfahrungen* (pp. 17–21).
- Uhl, K., Ulrich, S., & Wenzel, F. (Eds.). (2004). *Evaluation politischer Bildung: Ist Wirkung messbar?* Partizipative Evaluation. Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0D2E8614-97261D5F/bst/xcms_bst_dms_15036_15037_2.pdf
- UN CRPD, U. N. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Unterfrauner, H. (2019). Autonome Schule und Inklusion. In M. Sitzmann (Ed.), *20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol: Einschätzungen und Erfahrungen* (pp. 39–43).
- Verra, R. (2008). Die Entwicklung der drei Schulmodelle in Südtirol seit 1945. *Ladinia*(32), 223–260. <https://www.micura.it/upload-ladinia/files/450.pdf>
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione: Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. FrancoAngeli.
- Viganò, R. (2020). La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 323–334. <https://doi.org/10.7346/PO-012020-21>

- Vobruba, G. (2000). Actors in Processes of Inclusion and Exclusion: Towards a Dynamic Approach. *Social Policy & Administration*, 34(5), 601–613. <https://doi.org/10.1111/1467-9515.00213>
- Voss, T., Kunter, M., & Baumert, J. (2011). Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 952–969. <https://doi.org/10.1037/a0025125>
- Warwas, J., Seifried, J., & Meier, M. (2008) Change Management von Schulen: Erfolgsfaktoren und Handlungsstrategien aus Sicht der Schulleitung an beruflichen Schulen. In *Innovatives Schulmanagement* (pp. 102–124).
- Weinert, F. E. (Ed.). (2001). *Beltz Pädagogik. Leistungsmessungen in Schulen* (2., unveränd. Aufl., Dr. nach Typoskript). Beltz.
- Werther, S., & Jacobs, C. (2014). *Organisationsentwicklung – Freude am Change*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-55442-1>
- Wiechmann, J., & Wildhirt, S. (Eds.). (2016). *Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis* (6., vollst. überarb. Aufl.). Beltz.
- Winter, F. (2018). *Lerndialog statt Noten: Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (2nd ed.). Beltz.
- Wisniewski, B., & Zierer, K. (2020). Empirische Arbeit: Entwicklung eines Online-Fragebogens zur Erhebung von Unterrichtsqualität durch Lernendenfeedback und erste Validierungsschritte. *Psychologie in Erziehung Und Unterricht*, 67(2), 138–155. <https://doi.org/10.2378/peu2020.art10d>
- Zinth, C.-P. (2010). Organisationales Lernen als Lernweg des Subjekts. *Report - Zeitschrift Für Weiterbildungsforschung*, 33(2), 65–74. <https://doi.org/10.3278/REP1002W>



Finito di stampare
MAGGIO 2023
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce
www.pensamultimedia.it

Il volume affronta il tema dei processi di implementazione dei modelli di valutazione per lo sviluppo di competenza a diversi livelli scolastici in Alto Adige, e mostra i risultati della riforma della Buona Scuola e dei decreti attuativi del 2017 sulla riorganizzazione delle strutture scolastiche nel contesto di autonomia rafforzata delle scuole di lingua tedesca. L'analisi suggerisce che mentre la maggior parte delle scuole recepisce la riforma semplicemente sviluppando un documento programmatico, solo una minoranza implementa la riforma a partire dalle pratiche di insegnamento e apprendimento.

Si mostra così come uno dei fattori istituzionali più determinanti per la promozione dello sviluppo sia lo sviluppo di una leadership diffusa in cui i collaboratori hanno libertà nella progettazione didattica ma sono essi stessi che controllano la qualità dei prodotti ottenuti. Ai partner esterni, e soprattutto ai ricercatori, viene inizialmente assegnato il ruolo di risolutori di problemi. Successivamente la scuola analizza i dati empirici forniti dal ricercatore alla ricerca di possibili correlazioni, interpretando i risultati autonomamente alla luce delle specificità del proprio contesto scolastico. In questo modo il ciclo si chiude e uno nuovo si apre, in un processo di automiglioramento continuo.

euro 22,00
iva assolta



pensamultimedia.it