Maria Lissoni

Master di II livello Leadership e management in educazione Università degli Studi Roma Tre

Leadership diffusa in una comunità di apprendimento professionale: la formazione dei docenti in Rete Dialogues

Abstract

Rete Dialogues (RD) è una rete nazionale di scuole costituitasi nel 2012 con la finalità di sviluppare le capacità di dialogo interculturale / interreligioso, come base per l'acquisizione di competenze di cittadinanza globale, mediante un processo di apprendimento intergenerazionale: ho scelto di impostare il mio lavoro di tesi su questa rete perché vi partecipo sin dalla fondazione come redattrice del sito web e formatrice. Analizzerò come nel corso degli anni si è evoluto in RD l'approccio allo sviluppo professionale dei docenti, che ha creato occasioni per esercitare la Leadership Diffusa a vari livelli.

Mi soffermerò in particolare sull'organizzazione, la gestione e la realizzazione dei percorsi di formazione di RD più strutturati e aperti a tutti i docenti, per mettere in evidenza come questi abbiano dato luogo a comunità professionali di apprendimento (Professional Learning Community, PLC). Gli strumenti di monitoraggio e valutazione hanno consentito di rilevare che i docenti considerano questo tipo di esperienza tutt'altro che scontata e hanno evidenziato come sia possibile una formazione più agita se il contesto in cui essa avviene è ben preparato e i docenti sono supportati.

Parole chiave: Comunità di apprendimento professionale – Formazione – Leadership diffusa - Rete Dialogues – Ricerca azione - Tutoring

1. Il mestiere del docente nel mondo globalizzato

Le sfide che il mondo globalizzato contemporaneo pone ai sistemi educativi sono molte e complesse:

- gli scenari socio-politici- economici per non parlare di quelli tecnologici cambiano molto rapidamente: come preparare i giovani a un futuro lavorativo e partecipativo?
- le modalità di apprendimento dei giovani nella loro quotidianità sono molto diverse dall'offerta tradizionale scolastica: come fornire loro un ambiente di apprendimento adeguato e stimolante?
- i processi migratori portano sempre più allievi di background culturali differenti nelle scuole di molti paesi: come integrare ma anche valorizzare queste differenze?

Questi sono solo alcuni degli interrogativi che i docenti si pongono e a cui sono chiamati a rispondere: in particolare diventa cruciale identificare le competenze necessarie per affrontare il mondo in cambiamento e trovare i modi più efficaci per insegnarle in previsione del futuro

Quando si tratta di educazione ... il modo migliore per preparare gli studenti per il futuro è cercare di attrezzarli con gli strumenti per inventarlo. Il paradosso dell'educazione agli inizi del XXI secolo sta nello scollamento tra la grande portata istituzionale della scuola e la sua scarsa capacità nel preparare gli studenti ad inventarsi un futuro che affronti in modo appropriato le sfide globali e nel valorizzare le opportunità di condividerle con i loro compagni cittadini del mondo. (Reimers, F. , 2009)

Il docente non è più quindi chiamato a trasmettere semplicemente la conoscenza, ma deve facilitare l'apprendimento degli studenti, che devono "imparare ad imparare" in contesti che cambiano velocemente e/o sono molto complessi: questo richiede che anche gli insegnanti sviluppino flessibilità e capacità di cambiamento. Il docente si muove oggi nello stesso mondo in veloce evoluzione in cui vivono i suoi studenti: i suoi strumenti pedagogici e le sue conoscenze devono continuamente adattarsi.

Apprendere a insegnare diventa quindi una competenza da coltivare per tutta la vita, e non un sapere statico come in passato, una competenza che va sostenuta da uno sviluppo professionale continuo (Continuing Professional Development, PCD). A livello mondiale, il nuovo millennio ha visto un crescente riconoscimento nei processi educativi del fatto che "le persone contano" e che occorre prestare attenzione alle esigenze relative al loro sviluppo e crescita professionale e personale. (Bubb, S. & Earley, P., 2007). In Italia la legge 107/2015 ha stabilito al comma 124 che la formazione dei docenti è obbligatoria, permanente e strutturale e il MIUR, con la nota n. 35 emanata il 7 gennaio 2016, avente per oggetto "Indicazioni e orientamenti per la definizione del piano triennale per la formazione del personale", ha strutturato in dettaglio quanto previsto dalla legge.

Quali sono i contesti che rendono possibile questo sviluppo professionale continuo? L'idea di comunità di apprendimento professionale (*Professional Learning Community, PLC*) offre spunti adeguati e stimolanti.

2. Le comunità di apprendimento professionale (PLC)

Prima di sviluppare questa sezione, vorrei rifarmi a un'esperienza personale: nel 2013, durante un Seminario Residenziale di Rete Dialogues, assistetti a una presentazione tenuta dal Prof. Giovanni Moretti: in essa trovai la concettualizzazione di molti interrogativi e "inquietudini" che vivevo quotidianamente nella mia pratica scolastica. Diverse "parole" chiave entrarono da quel momento nel mio lessico professionale; sicuramente la più importante fu "Leadership educativa distribuita e diffusa", definita come una leadership inclusiva volta a coinvolgere tutti gli attori nell'azione, responsabilizzandoli (Moretti, 2013). Anche l'importanza di predisporre "ambienti per l'apprendimento", la necessità di identificare e valorizzare esperienze di formazione formali e informali divennero da quel momento oggetto nella mia ricerca e riflessione, condivisa con i colleghi di Rete Dialogues.

Tutti questi aspetti sono presenti nella PLC, un sistema per promuovere l'apprendimento collaborativo tra i colleghi all'interno di un ambiente o campo di lavoro particolare. Viene spesso utilizzato nelle scuole come un modo per organizzare gli insegnanti in gruppi di lavoro di apprendimento professionale basato (principalmente) sulla pratica in contrapposizione ad apprendimenti puramente teorici.

Il termine PLC ha cominciato ad essere utilizzato negli anni '90 dopo che Peter Senge (1990), aveva diffuso l'idea di "learning organizations", riferito ad aziende in continuo rinnovamento grazie alla facilitazione dell'apprendimento dei propri dipendenti. Questa idea è collegata strettamente a quella della "pratica riflessiva", ovvero la capacità di riflettere sulle proprie azioni in modo da impegnarsi in un processo di apprendimento continuo. Secondo la definizione di Schön (1991) si tratta di "prestare attenzione critica ai valori e alle teorie pratiche che informano le azioni quotidiane, esaminando la pratica riflessa e riflessiva, cosa che porta alla comprensione dello sviluppo". Una logica fondamentale per la pratica riflessiva è che l'esperienza da sola non porta necessariamente all'apprendimento; la riflessione deliberata e consapevole sull'esperienza è essenziale.

Diverse sono le definizioni utilizzate per PLC: Hord (1997) parla di una comunità:

... in cui gli insegnanti di una scuola e i suoi amministratori ricercano e condividono continuamente e contemporaneamente sul loro apprendimento. L'obiettivo delle loro azioni è quello di migliorare la loro efficacia come professionisti a beneficio degli studenti; si può anche parlare di comunità di ricerca e miglioramento continuo.

Hord (cit) ha osservato che i vantaggi della PLC includono il ridotto isolamento di insegnanti e docenti meglio informati e più impegnati, fattori che si riflettono entrambi nei miglioramenti accademici degli studenti.

Du Four (2004) constata che

Se le scuole vogliono essere significativamente più efficaci, devono staccarsi dal modello industriale su cui sono state create e abbracciare un nuovo modello ... al posto della definizione "organizzazioni di apprendimento" è preferibile utilizzare il termine "comunità professionali di apprendimento" Mentre il termine "organizzazione" suggerisce un partenariato rafforzato dall'efficienza, dall'opportunità e dagli interessi reciproci, la "comunità" pone maggiore enfasi sulle relazioni, sugli ideali condivisi e su una cultura forte, tutti fattori critici per il miglioramento scolastico.

Una vasta disanima dei significati di PLC viene fatta da Bolam e altri (2005). Per quanto riguarda la mia analisi di Rete Dialogues, ho trovato particolarmente interessante la definizione che ne da Louis e altri (2003):

Utilizzando il termine PLC, noi seguiamo il nostro interesse non solo nei singoli atti di condivisione degli insegnanti, ma nella creazione di una cultura a livello scolastico che rende la collaborazione attesa, inclusiva, genuina, continua e focalizzata in modo critico attraverso l'esame della pratica per migliorare i risultati degli studenti ... L'ipotesi è che ciò che gli insegnanti fanno insieme fuori dall'aula può essere altrettanto importante quanto quello che fanno all'interno di essa, per quanto riguarda la capacità di influenzare il rinnovamento della scuola, lo sviluppo professionale degli insegnanti e l'apprendimento degli studenti.

Bolam (op.cit. pagg. 8-9) individua cinque caratteristiche

- <u>Visione e valori condivisi</u>: l'efficacia dell'insegnamento del singolo docente appare ridotta se questi non può contare sui colleghi per rafforzare gli obiettivi comuni
- Responsabilità collettiva per il successo formativo degli studenti; questo aiuta a sostenere l'impegno dei singoli e ad assumersi la propria parte di responsabilità.
- <u>Indagine e dialogo riflessivi</u>: questo punto si attua con diversi tipi di interventi, dalle conversazioni sui problemi educativi all' esame della pratica degli insegnanti, attraverso l'osservazione reciproca e l'analisi di casi; dalla pianificazione congiunta e lo sviluppo del curriculum alla ricerca di nuove conoscenze all'applicazione di nuove idee e informazioni per risolvere problemi e soluzioni che rispondano alle esigenze degli alunni

- <u>Collaborazion</u>e: con questo termine si intende qualcosa che va oltre superficiali scambi di supporto, aiuto e assistenza: i conflitti vengono meglio gestiti in una PLC "... dove la differenza, il dibattito e il disaccordo sono considerati come pietre fondamentali del miglioramento" (Hargreaves, 2003):
- <u>Incentivazione dell'apprendimento</u> I docenti diventano studenti insieme ai propri colleghi; la PLC interagisce, impegna un dialogo serio e delibera su informazioni e dati, costruendo conoscenze collettive che vengono condivise e interpretate da tutti i colleghi.

Esaminerò quindi l'approccio alla formazione professionale di RD utilizzando come riferimento la prospettiva suggerita dalle cinque dimensioni di Bolam (205).

3. La rete di scuole Rete Dialogues

Rete Dialogues (RD) è una rete di scuole presenti sul territorio nazionale e comprende istituti di ogni grado di istruzione, dalla scuola materna alla secondaria di secondo grado; forma una comunità di apprendimento professionale "intergenerazionale" in cui studenti e docenti collaborano per sviluppare o potenziare capacità di dialogo interculturale e interreligioso, considerate come fondamento per una cittadinanza globale.

Questo obiettivo è principalmente perseguito con tre tipi di attività

- sperimentare percorsi didattici laboratoriali e interdisciplinari per studenti, con utilizzo di tecnologie e la possibilità di realizzarli in lingua inglese, grazie agli strumenti digitali messi a disposizione dal progetto internazionale *Generation Global* (GG) ¹ del Tony Blair Institute for Global Change (TBI)
- offrire a tutti i docenti interessati percorsi formativi realizzati in collaborazione con esperti nazionali ed internazionali, in modalità blended (attività in classe con studenti, confronto online con colleghi, partecipazione a seminari, ecc)
- fare ricerca e disseminare la cultura del dialogo e delle competenze di cittadinanza globale attraverso
 - cicli di seminari "Specchi di Dialogo" con esperti aperti a tutte le scuole, realizzati localmente ma condivisi globalmente attraverso videoconferenza
 - un <u>sito web</u> con materiali didattici e approfondimenti, resoconti e valutazioni delle esperienze
 - pubblicazioni scientifiche su riviste nazionali e internazionali

¹ *Generation Global (*fino al 2016 chiamato Face to Faith) è un programma internazionale rivolto a studenti tra i 12 e i 17 anni; attivo in più di 20 paesi ha come scopo fornire ai giovani competenze ed esperienze che li aiutino a realizzarsi in un mondo sempre più complesso e interconnesso e a combattere la violenza dell'estremismo. Questo obiettivo viene perseguito attraverso tre tipi di intervento:

⁻ l'affinamento della capacità di dialogo profondo ed efficace, con l'utilizzo di materiali didattici appositamente sviluppati

⁻ la pratica del dialogo con coetanei di diverse culture e religioni attraverso lo strumento della <u>Videoconferenza</u> facilitata tra classi ad esempio di India, Pakistan, Filippine, USA...

⁻ la partecipazione a una comunità online protetta e sicura, dove gli studenti possono dialogare in piccoli gruppi tramite blog su argomenti prestabiliti (<u>Teamblogging</u>)

Dal punto giuridico Rete Dialogues è una rete nazionale di scuole (DPR 275/1999 – cap.7 e Legge 107/2015, comma 70 e 71) fondata nel 2012 e formata attualmente da 30 istituti situati in 8 regioni italiane (Piemonte, Lombardia, Veneto, Marche, Toscana, Lazio, Puglia, Sicilia): l'istituto capofila è l'IC Settembrini di Roma. Rete Dialogues si è fondata sui primi risultati dell'esperienza pilota di 6 scuole che già dal 2010 avevano cominciato a sperimentare e sviluppare la pedagogia del dialogo proposta dal progetto Face to Faith (all'epoca questo era il nome di Generation Global) sulla base di un protocollo di intesa che il MIUR aveva sottoscritto con la Tony Blair Faith Foundation (all'epoca era questo il nome del Tony Blair Institute); ad oggi il protocollo è stato rinnovato quattro volte (l'ultima nell'ottobre 2017).

Le scuole di RD hanno sperimentato un intenso programma di iniziative: si è lavorato su diverse tematiche quali i diritti umani, i discorsi di odio, guerra e pace, libertà di credo, Identità e appartenenza, ecc. Sono stati coinvolti circa 3.000 docenti di diverse discipline –lettere, lingue straniere, IRC e alternativa, scienze, musica, arte- e oltre 15.000 studenti dalla scuola primaria alla scuola secondaria superiore (6-18 anni) che hanno partecipato a eventi interculturali e interreligiosi e dialogato online, attraverso videoconferenze e blog facilitati tra classi di contesti diversi, tra regioni italiane (in italiano) o tra diverse nazioni (in inglese). (Barzanò & altri,2017). Questi numeri comprendono anche docenti e studenti di scuole non appartenenti alla rete, perché molte attività sono state aperte a tutti, come i seminari Specchi di Dialogo e i corsi di formazione non specialistici.

4. L'evoluzione dei percorsi di sviluppo professionale di Rete Dialogues²

L'approccio RD allo sviluppo professionale si è modificato man mano che la rete stessa è cresciuta come numero di scuole e docenti coinvolti e al contempo ha ampliato, articolato e approfondito i contenuti delle sue attività. Uno schema completo dell'evoluzione del modello di sviluppo professionale di RD è rappresentato nella tabella . Senza addentrarci in una discussione approfondita di questa tabella possiamo dire che vengono distinte 4 fasi temporali, in ognuna delle quali sono prese in considerazione due variabili: il *ruolo dei docenti*, con le competenze da essi sviluppate e la *varietà delle occasioni formative*. Per ogni fase vengono messe in evidenza i principali *punti di forza* e le *criticità*, e si evidenzia come l'evoluzione del modello di sviluppo professionale sia conseguenza del modo con cui si sono valorizzati i primi e affrontate le seconde Qui mi occuperò in specifico dei **corsi di formazione non specialistici offerti nella FASE III**, illustrando velocemente le caratteristiche principali delle fasi precedenti per fornire una corretta e completa visione dell'approccio formativo di RD.

4.1 FASE I - Le scuole pilota (2010 – 2012)

L'obiettivo di questo periodo è stato quello di sperimentare nel sistema educativo italiano la didattica del dialogo attraverso gli strumenti del progetto FTF/GG. A questo scopo sono state individuate sei scuole con consolidate esperienze nel campo interculturale, in sei diverse regioni:

²da qui in avanti saranno frequentemente usate le sigle sigle RD (Rete Dialogues), FTF/GG (Faith/ Generation Global), VC (Videoconferenza), TB (TeamBlogging), PLC (Professional Learning Community)

ognuna di queste ha selezionato un piccolo gruppo di docenti come responsabili delle attività da svolgere in ogni istituto. Questi referenti di scuola sono stati formati direttamente dallo staff di FTF/GG e del MIUR in incontri organizzati preso la scuola capofila a Roma: data l'interdisciplinarietà dei moduli didattici FTF/GG, i referenti si sono trovati a coordinare gruppi più o meno estesi di colleghi e a gestire la complessa organizzazione di una VC, esercitando e/o acquisendo competenze sia tipo tecnico-informatico che linguistico (tutta l'interazione a distanza con il team FTF/GG avviene in inglese attraverso email). La metodologia didattica proposta da FTF/GG e i contenuti sono stati molto apprezzati dai ragazzi e dagli insegnanti delle classi coinvolte, che sono anche stati stimolati a collaborare tra loro; è risultata difficoltosa invece la comunicazione e lo scambio tra le diverse scuole, per la mancanza di un ambiente dedicato e per un comprensibile ma non sempre produttivo sentimento di "competitività". In questa fase infatti le singole scuole hanno interagito separatamente sia col coordinatore italiano di FTF/GG (una docente esperta formatrice che ha anche fatto la prima traduzione in italiano del modulo didattico base di FTF/GG) sia con la dirigente MIUR responsabile del progetto. Possiamo dire che in questo periodo in alcune scuole si sono formate intorno al progetto FTF/GG dei gruppi di docenti che si sono poi consolidati nel tempo come PLC, in cui i referenti di scuola hanno avuto occasione di esercitare un ruolo di leader.

4.2 FASE II La nascita di Rete Dialogues (2012-2014)

Tra gli obiettivi di questo periodo c'è stato l'ampliamento del bacino di utenza in Italia del progetto FTF/GG. La dirigenza ha optato per una disseminazione graduale, partendo dalla realtà locale delle scuole pilota. Si è costituita formalmente RD, articolata in "sottoreti" di scuole regionali: i docenti esperti delle scuole pilota sono diventati i formatori dei referenti delle nuove scuole; si è formato un team di docenti traduttori che ha reso disponibili in italiano tutti i moduli didattici FTF/GG. Importanti occasioni formative sono state gli incontri regionali in presenza, che hanno dato vita a PLC locali dove i docenti esperti hanno assunto un ruolo di leadership riconosciuta e influente, grazie alla possibilità che avevano avuto nella fase precedente di condividere profondamente gli obiettivi del progetto, discutendoli sulla base di proposte strutturate e organizzate ma nello stesso tempo flessibili e facendoli propri . Questa leadership che è stata riconosciuta ufficialmente con la definizione della figura del Lead Teacher di RD. A livello nazionale un ruolo decisivo è stato progressivamente giocato dai Seminari Residenziali estivi (a cui partecipano ogni anno un'ottantina di persone, tra docenti, dirigenti, accademici, staff FTF/GG) dove in un clima di convivialità si miscelano sapientemente momenti di approfondimento in sessione plenaria con intensi workshop laboratoriali in piccoli gruppi, che hanno favorito la crescita di relazioni personali e contribuito fortemente a gettare le basi di una PLC nazionale. La conoscenza e comunicazione tra scuole è migliorata anche grazie alla creazione di un sito web, dove le attività svolte localmente vengono condivise sotto forma di notizie corredate di immagini, video e documentazione varia. La maggior criticità rilevata in questo periodo è stato il senso di inadeguatezza vissuto da diversi colleghi che, pur essendo molto interessati ai temi e alle modalità di lavoro del progetto, percepivano come scoglio insormontabile l'uso tecnologie e in alcuni casi anche della lingua inglese: era inoltre necessario trovare uno spazio appropriato per l'azione degli insegnanti italiani all'interno di una realtà progettuale disegnata in un ambiente globale.

FASE III – I percorsi di formazione di Rete Dialogues (2014 - 2016)

Per formare alla didattica del dialogo tutti i docenti interessati, anche al di fuori delle scuole aderenti alla Rete, nell'anno scolastico 2014-2015 vengono predisposti dei percorsi volti a favorire e sostenere l'utilizzo dei dispositivi del progetto in lingua italiana.³

I percorsi di formazione offerti da Rete Dialogues sono basati su alcune caratteristiche identificate anche in letteratura (Louis, 2003; Brodie, 2013): sono a lungo termine e si sviluppano progressivamente; sono job-embedded, cioè integrati nelle attività didattiche del docente, coniugano l'insegnare con l'apprendere ad insegnare; sono centrati su "artefatti" (VC e TB) che vengono dalla pratica e dalle esperienze di apprendimento degli studenti; fanno uso concreto di dati quantitativi e qualitativi sul lavoro in aula; incoraggiano progettazione e riflessione da parte degli insegnanti; sono centrati sul peer learning attraverso accurati processi di osservazione, facilitazione e monitoraggio; promuovono lo sviluppo di PLC.

Queste caratteristiche sono realizzate tramite un'accurata progettazione e una capillare organizzazione, che si attua in modalità *blended* (vedi figura 1): essa prevede una pluralità di ruoli per i docenti e offre loro attività articolate sia in presenza che online.

³ 455 docenti hanno partecipato ai seguenti percorsi formativi, in cui sono stati coinvolti circa 4500 studenti

i) a.s. 2014 -2015

CODIRS (Costruire Dialogo, Riscoprire la Scrittura) incentrato sui team blogging e sul tema dell'Identità – scuole superiori di primo e secondo grado

ii) a.s. 2015 -2016

⁻ Dialoghi in Corso, realizzazione di team blogging e videoconferenze in italiano e inglese, sui temi dell'Identità, del Cibo e del Credo – scuole superiori di primo e secondo grado, sperimentazione scuola primaria

⁻ FASPA (Facciamoli Scrivere in Pace) - corso specialistico di approfondimento sulla scrittura digitale

iii) a.s. 2016 -2017

⁻ Global Dialogue, utilizzo di moduli didattici sulla cittadinanza globale, elaborati dadocenti RD e ispirati dal corso Empowering Global Citizens: a World Course di Fernando Reiers (Harvard University), con realizzazione di VC e TB sull'argomento - scuole superiori di primo e secondo grado, scuola primaria, sperimentazione in scuola dell'infanzia

⁻ Rendere visibili sguardi e pensieri di bambini ,ragazzi e adulti sul mondo, percorso specialistico sulla documentazione in collaborazione con la fondazione Reggio Children

INCONTRI INIZIALE E FINALE IN PRESENZA

- Corsisti animatori osservatori
- Tutor locali Lead teachers

STUDIO DEI MATERIALI E/O PREPARAZIONE DELLA CLASSE ALLE ATTIVITÀ

- Corsisti

 animatori
 osservatori
- Tutor locali

 Lead teachers,

 referenti di scuola
- Tutor online helpdesk, supporto tecnico

SVOLGIMENTO DELLE ATTIVITÀ DI DIALOGO

- Corsisti animatori osservatori
- Tutor online Tutor di TB, facilitatori di VC, helpdesk, supporto tecnico

SEMINARI IN PRESENZA O IN VIDEOCONFERENZA CON ESPERTI

- Corsisti

 animatori
 osservatori
- Esperti
- Tutor locali Lead Teachers
- Tutor online supporto tecnico

CONFRONTO RIFLESSIONE ONLINE

- Corsisti animatori osservatori
 - Tutor Tutti
 - Esperti

Figura 1: schema dei corsi di sviluppo professionale di RD realizzati in modalità blended

I tratti salienti della modalità di formazione blended sono

- a) <u>i docenti lavorano in team</u> composti da tre/quattro classi, supportati da diverse tipologie di tutor esperti.
- b) la partecipazione dei docenti avviene con ruoli diversi:
 - gli animatori di classe preparano gli allievi all'attività di TB o VC utilizzando il materiale didattico e li seguono durante la loro realizzazione
 - gli osservatori di team⁴ accedono online ai materiali prodotti dai ragazzi (testi dei blog o registrazioni di VC) e li analizzano/commentano con l'aiuto di apposite griglie
 - i tutor assistono i corsisti sia negli incontri in presenza (Lead Teacher regionali, referenti di scuole) che online (helpdesk, tutor di TB, facilitatori di VC, supporto tecnico)
 - gli organizzatori collaborano alla progettazione dei corsi con gli esperti e ne curano e gestiscono poi tutti gli aspetti (traduzione e/o produzione di moduli didattici, strutturazione e tempistica delle attività, messa a disposizione della documentazione, ecc)
- c) <u>la comunicazione, il supporto , il confronto e la riflessione</u> tra partecipanti <u>sono realizzati sia a livello locale</u> (nell'incontro iniziale e finale, nei seminari con esperti) <u>che online</u> (attraverso il sito web, la mailing list del corso, il forum generale, i gruppi Whatsapp/mailing list di team, in alcuni casi tramite telefono e colloqui Skype)
- d) <u>i docenti hanno occasione di incontrare collettivamente esperti nazionali ed internazionali,</u> perché i seminari in VC sono realizzati dal vivo e come gruppi di ascolto, riuniti nelle varie sedi regionali di RD

⁴ nel caso di VC la figura dell'animatore e dell'osservatore coincidono nella stessa persona, che prepara e partecipa con la sua classe a uno specifico evento, interagisce con i docenti del suo team, ma visiona anche registrazioni di VC di altre scuole.

Questa impostazione articolata e flessibile risulta inclusiva e motivante per i docenti, come si evince dai questionari dagli interventi sui blog, i docenti acquisiscono un senso di agency, di padronanza del contesto e possibilità di ritagliare i propri percorsi e far sentire il proprio impatto. La modulazione in presenza/ online del corso permette ai corsisti di incontrarsi di persona e di affinare poi questa conoscenza tramite la collaborazione sul web: il numero limitato di ore in presenza facilita i docenti che dispongono di meno ore libere nel corso della giornata (per motivi di lavoro o famigliari) e che possono però contribuire efficacemente online, in modo asincrono, alla costruzione della comunità del corso.

La presenza di diversi "ruoli" attira la partecipazione di docenti di varie discipline e con diverse disponibilità orarie in classe di partecipare ai corsi: sono presenti sia colleghi che lavorano sulla stessa classe sia docenti che si trovano "isolati" in scuole esterne alla rete ma che grazie alla possibilità di osservare e commentare il lavoro dei ragazzi di altre scuole si sentono parte della comunità.

La modalità di lavoro di squadra per la realizzazione delle attività di dialogo inter classe (TB e VC) favorisce naturalmente la formazione di piccole PLC: soprattutto nel caso del TB, che si estende su diverse settimane, le PLC sono alimentate del contatto quotidiano fornito dallo strumento Whatsapp, che permette di risolvere in diretta gli intoppi tecnologici e chiarire al momento dubbi operativi, ma alimenta anche lo scambio di consigli e di supporto reciproco, in clima di confidenza e libertà di espressione. Anche i tutor di team hanno dato vita a una loro propria PLC; è interessante notare come i docenti si sentissero parte contemporaneamente di diverse comunità, più o meno allargate, che in alcuni casi ha portato anche alla richiesta di collaborazione con particolari colleghi nei corsi successivi

La varietà di sfumature presente nella figura dei tutor offre ai docenti esperti l'occasione di praticare e affinare competenze già acquisite negli anni precedenti: in ogni ruolo il tutor esercita una leadership ed è riconosciuto come tale dai membri del suo gruppo, dal piccolo numero dei docenti di team per salire via via a tutta la comunità nazionale partecipante al corso. Infine i seminari con esperti allargano l'orizzonte operativo dei corsi, offrendo una prospettiva teorica e globale; analogamente la progettazione dei percorsi e l'analisi dei dati raccolti durante i corsi sono occasione di collaborazione tra docenti e accademici.

E' stata realizzata una ricerca sulle opinioni dei docenti riguardo l'esperienza dei corsi di formazione di RD (Cortiana P., Barzanò G. 2017). Qui si è in particolare approfondito l'aspetto dell'utilizzo delle TIC nel Teamblogging: questo studio ha analizzato dettagliatamente le risposte ai questionari di ingresso - per rilevare aspettative e dubbi iniziali-, quelle ai questionari in uscitaper rilevare la percezione dell'esperienza - ma anche le considerazioni espresse nei blog pubblicati sul forum di discussione generale. Dalle elaborazioni si evince l'importanza del "ruolo svolto, nel favorire l'esito positivo del progetto e la motivazione dei docenti, dal lavoro cooperativo e dalla creazione di una comunità di apprendimento professionale". Si nota inoltre come "motivare i docenti e favorire il lavoro cooperativo supportato da computer risultano essere cruciali per un'integrazione efficace delle ICT nell'insegnamento, ma richiede proposte disegnate con cura e attenzione" (ibid. pag. 276).

5. Osservazioni conclusive

Analizzando l'evoluzione delle modalità di sviluppo professionale attuate da Rete Dialogues, sia all'interno che all'esterno della rete stessa, il ruolo della leadership diffusa ha avuto un rilievo particolare; si è data molta importanza al contesto ovvero all'organizzazione dei momenti di formazione, alle "regole del gioco", alla cura dei materiali, all'ascolto delle persone.

L'esperienza di Rete Dialogues è iniziata con un processo relativamente top down, ovvero con la richiesta fatta dal MIUR a un gruppetto di scuole pilota di sperimentare la proposta didattica offerta dal progetto FTF/GG; progressivamente questa proposta è stata condivisa e si è trasformata in un processo capace di recepire suggerimenti e iniziative provenienti dai docenti coinvolti, stimolandone a sua volta la loro assunzione di responsabilità.

Docenti, dirigenti ed accademici hanno collaborato a creare, in diverse occasioni e a diversi livelli, comunità di apprendimento professionale sia dal vivo che online, che hanno permesso ai docenti di sperimentare l'apprendimento come "pratica sociale"; nella realtà delle scuole italiane è ancora troppo spesso difficile realizzare delle PLC (Moretti & Alessandrini, 2015, p.269) mentre questo è stato possibile nel contesto Rete Dialogues perché si sono create le opportune condizioni (op. cit., pag. 270): spazi e tempi specificatamente dedicati allo scambio e alla discussione tra docenti, valorizzazione di docenti esperti che supportano i nuovi arrivati in funzione di tutor, offerta di attività didattiche integrate nella pratica quotidiana lavorativa dei docenti.

Inizialmente avevo presentato alcune sfide che la società pone alla scuola di oggi e che si trasformano per i docenti in interrogativi problematici sui modi in cui gli adolescenti apprendono; con questa breve analisi ho inteso tratteggiare le modalità con cui è possibile costruire un ambiente di apprendimento professionale ricco dove gli insegnanti possono assumere ruoli di leadership nell'affrontare questi problemi. Nella mia esperienza personale ho potuto constatare che lavorare in una cultura di leadership distribuita, quando ci sono in campo imprese e valori che coinvolgono e c'è un'efficace contesto di organizzazione e di cura, non diminuisce affatto il senso di leadership personale, ma anzi fa proliferare le occasioni per sentirsi autori.

6. Riferimenti bibliografici

- Barzanò, G., Cortiana, P., Jamison, I., Lissoni, M., & Raffio, L. (2017). New means and new meanings for multicultural education in a global-Italian experience. *Multicultural Education Review*, 9(3), 266-279
- Bolam, R. & others (2005). Creating and Substaining Effective Professional Learning Communities. Reasearch Report RR637, University of Bristol, 5-28
- Brodie, K. (2013) The power of professional learning communities, Education as Change, 17:1,
 5-18)
- Bubb, S. & Earley, P. (2007). *Leading and Managing Continuing Professional Development* (II ed.), London: Paul Chapman.
- Cortiana, P., & Barzanò, G. (2017). Docenti e Nuove Tecnologie: l'esperienza del Team Blogging. Form@re, 17(2)
- Du Four, R. (2004). What Is a Professional Learning Community? Educational Leadership, 61(8), 6-11

- Louis, K. S., Anderson, R. and Riedel, E. (2003). *Implementing Arts for Academic Achievement:* The Impact of Mental Models, Professional Community and Interdisciplinary Teaming. Paper presented at the Seventeenth Conference of the International Congress for School Effectiveness and Improvement. Rotterdam, January.
- Hargreaves (2003). Teaching in the knowledge society. Buckingham: The Open University Press
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory.
- Moretti ,G. (2013) Attori, compiti e funzioni a scuola Presentazione in Seminario Nazionale di Rete Dialogues, Montegrotto (PD)
- Moretti, G., Alessandrini G. (2015) Community of Practice and teachers Professional Development: an explorative survey. Educational Cultural and Psychological Studies, 11(2015), 253-273
- Reimers, F. (2009). Educare alle competenze globali, Estratti dal capitolo 14 di *Prospettive* internazionali sugli obiettivi dell'educazione universale di base e secondaria- Routledge
- Schön, D.A. (1991). *The reflective turn: Case Studies in and on educational practice*. Teacher College Press, New York
- Senge, P. (1990) The fifth discipline: the art and practice of the learnig organization.
 Doubleday, New York

Evoluzione dell'approccio di RD allo Sviluppo Professionale dei Docenti							
	Fase I 2010-2012	Fase II 2012-2014	Fase III 2014- 2016	Fase IV 2016 – in corso			
Finalità del progetto	Sperimentare in Italia la didattica del dialogo attraverso gli strumenti del progetto FTF (sei scuole in diverse regioni)	Disseminare la didattica del dialogo attraverso gli strumenti FTF, coinvolgendo scuole selezionate localmente in reti regionali	Formare alla didattica del dialogo tutti i docenti interessati, tramite percorsi di formazione articolati in modalità blended locale/online	Partecipare a livello nazionale e internazionale alla ricerca e alla formazione sulla didattica del dialogo e delle competenze di cittadinanza globale			
Ruoli e competenze dei docenti	 referenti di scuola che coordinano colleghi di diverse discipline un coordinatore nazionale FTF per l'Italia un traduttore 	formatori locali che coordinano referenti di varie scuole (Lead Teacher) team di traduttori referenti di scuola che coordinano colleghi di diverse discipline un coordinatore nazionale FTF per l'italia	Specializzazioni per Lead Teacher (traduttori, facilitatori e tecnici VC, tutor TB, redattori sito web, coordinatori di reti regionali, organizzatori di percorsi di formazione e di seminari) partecipanti ai corsi di formazione nazionali (animatori di classe, osservatori, tutor di team) referenti di scuola due coordinatori nazionali FTF per l'Italia (uno per VC e uno per TB)	 Nuove specializzazioni per docenti esperti (redattori di articoli scientifici, ideatori di moduli didattici su competenze di cittadinanza globale, redattori di progetti europei) Specializzazioni per Lead Teacher (traduttori, facilitatori e tecnici VC, tutor TB, redattori sito web, coordinatori di reti regionali, organizzatori di percorsi di formazione e di seminari) partecipanti ai corsi di formazione nazionali (animatori di classe, osservatori, tutor di team) referenti di scuola due coordinatori nazionali FTF per l'Italia (uno per VC e uno per TB) 			
Occasioni formative	Incontri di formazione dei docenti referenti presso scuola capofila a Roma traduzione italiana del primo modulo didattico FTF realizzazione di VC	incontri di formazione presso le sedi delle reti regionali Seminario Annuale Residenziale estivo con esperti (ricercatori FTF, accademici, artisti) incontri semestrali del Comitato Tecnico Organizzativo (CTO) •sito web con notizie dalle scuole, materiali di seminari e moduli didattici FTF •realizzazione del film "Aspettando il Maestro" (regia di Rachid Benjadi sulle scuole toscane di RD) •traduzione italiana di diversi moduli FTF	Corsi di formazione in modalità blended locale/online aperti a docenti esterni (CODIRS; Dialoghi in Corso) Seminari pomeridiani con esperti aperti a docenti esterni (Specchi di Dialogo) corsi specialistici per docenti interni (FASPA, facilitatori di VC, tecnici di VC) sito web con notizie dalle scuole, materiali di seminari e moduli didattici sito web a supporto dei corsi di formazione (moduli di iscrizione, documentazione, questionari) adattamento dei moduli FTF ai corsi di formazione RD realizzazione di VC in italiano erealizzazione di TB tutorati in italiano Seminario Nazionale Residenziale estivo con esperti (ricercatori FTF, accademici, artisti)	 Pubblicazioni scientifiche in italiano e inglese, su riviste nazionali e internazionali Partecipazione a bandi EU Corso di formazione Global Dialogues ulle competenze di cittadinanza globale, aperto ad esterni in collaboraizone col prof. Reimers di Harvard Seminari pomeridiani con esperti aperti a docenti esterni (Specchi di Dialogo II) Corso specialistico sulla documentazione per docenti interni, in collaboraizone con Reggio Children sito web con notizie dalle scuole, materiali di seminari e moduli didattici sito web a supporto dei corsi di formazione (moduli di iscrizione, documentazione, questionari) forum per corsisti RD realizzato sul sito web realizzazione di VC in italiano realizzazione di TB tutorati in italiano Seminario Nazionale Residenziale estivo con esperti (ricercatori FTF, accademici, artisti) incontri semestrali del CTO 			

	Fase I 2010-2012	Fase II 2012-2014	Fase III 2014- 2016	Fase IV 2016 – in corso
Punti di forza	 i moduli didattici sono molto coinvolgenti per i ragazzi, la VC è un'esperienza emotiva e comunicativa potente. Data la trasversalità degli argomenti e la complessità di realizzazione di una VC i docenti e anche altro personale della scuola sono stimolati a lavorare insieme La figura del coordinatore FTF per l'Italia supporta il processo di prenotazione delle VC 	 Attraverso le figure dei Lead Teacher, insegnanti esperti che hanno svolto le attività nella Fase Pilota, il supporto locale ai nuovi docenti è più efficace^a Il sito web svolge ruolo di comunicazione interna, permettendo alle scuole di aggiornarsi reciprocamente sulle attività svolte e fornendo resoconti degli eventi nazionali^b In ogni scuola la necessità di un docente referente crea occasione di esercitare Leadership a livello di scuola di appartenenza 	 Il modello di formazione in modalità blended, (in parte locale, in parte online, con diverse modulazioni di impegno partecipativo) mette in grado molti più docenti e allievi di sperimentare la didattica del dialogo^c I corsi di formazione stimolano la specializzazione di diversi LT a livello nazionale (facilitatori di VC, tecnici di VC, revisori di moduli didattici) che entrano con più autorevolezza nei processi decisionali^d I corsi di formazione prevedono diversi ruoli per i partecipanti (animatori di classe, osservatori, tutor di team) e creano occasione di confronto, collaboraizone ed esercizio leadership^e La progettazione dei corsi di formazione è condivisa tra docenti e accademici Il sito web si rivela uno strumento efficace per la strutturazione e il support dei corsi di formazione 	 Le pubblicazioni scientifiche cominciano a far conoscere il lavoro di ricerca didattica e di formazione professionale di RD^r Il corso sulla documentazione, in collaborazione con Reggio Children, ha formato un team di docenti esperti che stanno ora lavorando a livello locale e nazionale^g E' allo studio un progetto di valutazione di RD da parte del prof. Scheerens^h Il corso sulle competenze globali ha aperto nuovi scenari di collaboraizone internazionale per RD
Criticità Le Criticità che affrontate/ risolte compaiono nei Punti di Forza della fase successiva, identificate da una lettera	 ogni scuola si interfaccia singolarmente con il progetto FTF/GG e deve risolvere problematiche di comunicazione (tutto si svolge in lingua inglese) e tecniche (hardware e software per la VC)^a; la comunicazione interna è centralizzata e top down^b 	 Per diversi docenti interessati al progetto lavorare con le tecnologie e attraverso la lingua inglese è uno scoglio reale che impedisce ai loro allievi di sperimentare la didattica del dialogo^c Il modello decisionale delle attività è top down^d Mancano riconoscimenti e occasioni formali di esercitare leadership per docenti che non siano LT^e 	 I dati quantitative e qualitativi raccolti dai corsi di sviluppo professionale rappresentano una vasta e preziosa raccolta di informazioni può e deveessere oggetto di ricerca scientificaf La qualità e l'efficacia della documentazione, sia per le attività delle singole scuole che per quelle di RD, deve migliorareg Il lavoro di RD deve essere valutatoh le tempistiche dei corsi e delle iniziative sono sempre troppo spostate verso la fine dell'anno scolastico Il sito web deve essere reso più facilmente accessibile come fruibilità di contenuti e stile comunicativo 	 E' necessario trovare sponsor privati o istituzionali per l'ampliamento delle offerte formative di RD le tempistiche dei corsi e delle iniziative sono sempre troppo spostate verso la fine dell'anno scolastico Il sito web deve essere reso più facilmente accessibile come fruibilità di contenuti e stile comunicativo