

MELODY

Agreement N. 2018-1-IT02-KA201-048491

IO6 – MELODY Charter

Uno strumento strategico e operativo
per un sistema scolastico più inclusivo

Partner: **Antares**

Paese: **Italia**

Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Indice

1. Introduzione	3
2. Evoluzione del progetto e lezione appresa	5
2.1 Aspetti più interessanti del progetto MELoDY	5
2.2 Gli Intellectual Outputs: un'analisi SWOT	7
2.3 Le "lezioni apprese" negli Intellectual Outputs	9
2.4 Le "lezioni apprese" nel progetto	11
3. Indicazioni per gli Intellectual Outputs	13
3.1 – IO 1 "Rapporto Comparativo e Buone Pratiche"	13
3.2 – IO2 "Il Toolkit per gli Insegnanti"	14
3.3 – IO3 "Moduli E-Learning"	14
3.4 – IO4 "Report sulla sperimentazione del Toolkit"	15
3.5 – IO5 "Report sulla sperimentazione dei Moduli"	16
3.6 – IO6 "MELoDY Charter"	17
4. Il panel di esperti	19
4.1 Provare gli Intellectual Outputs: i panels.	19
4.2 Altre sezioni utili e interessanti	20
4.3 Come utilizzare gli IOs nel sistema scolastico	21
4.4 Come migliorare il progetto.	23
5. Il Progetto MELoDY nel sistema scolastico	25
5.1 Il sistema scolastico nazionale e come si interviene sugli studenti con disturbi generali dell'apprendimento .	25
5.2 Il Sistema scolastico nazionale e gli interventi per contrastare gli ESL	28
5.3 Indicazioni per l'uso del Toolkit IO2 nei sistemi scolastici nazionali	30
5.4 Indicazioni sull'uso dei Moduli IO3 nei sistemi scolastici nazionali	32
6. UN Black Swan nel progetto: COVID-19.	34
7. Bibliografia	36
7.1 Bibliografie nazionali	36
7.2 Bibliografie internazionali	36

1. Introduzione

Il progetto "MELoDY - MEthods for Learning Disorders in Youth" è nato per condividere e promuovere i metodi più innovativi a livello europeo e le migliori pratiche scolastiche nel trattamento dei disturbi dell'apprendimento per ragazzi e ragazze in età scolare, a rischio concreto di abbandono scolastico.

Esistono infatti in tutta Europa leggi che tutelano il diritto allo studio, ma gli studenti con disturbi dell'apprendimento necessitano di più tempo, di strumenti compensativi o dispensativi e anche di una maggiore preparazione, oltre che di attenzione, da parte del personale docente.

Se si tratta di disturbi generali (ovvero non specifici) dell'apprendimento, poi, un'ulteriore difficoltà è rappresentata dal fatto che a volte le leggi nazionali non prevedono forme di assistenza né strumenti di ausilio né agli studenti né agli insegnanti, in assenza di una diagnosi medica (ad esempio, in Italia). Eppure, il numero di studenti che presentano forme generiche di difficoltà di apprendimento rappresenta una percentuale significativamente più alta rispetto agli studenti classificati come DSA (in Italia: Disturbi Specifici dell'Apprendimento).

Il presente progetto ha dunque cercato di proporre una serie di strumenti che possano essere utilizzati da tutto il personale docente come pratica didattica, senza dover necessariamente contare su una diagnosi medica, anche in nome di un approccio democratico, più inclusivo e meno medicalizzato, alle difficoltà di apprendimento.

Il progetto MELoDY è partito da un'analisi comparativa sulla condizione dei Disturbi Generali dell'Apprendimento all'interno del curriculum scolastico e si conclude con il presente Charter, che si propone di riportare alle Istituzioni scolastiche dei Paesi Partner non solo un Toolkit di Metodi sperimentati e una serie di Moduli formativi in E-learning testati dagli insegnanti su una specifica piattaforma, ma anche una serie di pratiche, di linee guida e di raccomandazioni.

Il Team di progetto si augura che questi strumenti possano supportare il lavoro quotidiano degli insegnanti, alle prese con studenti che manifestino una difficoltà nell'apprendimento,

diagnosticata o meno, dovuta a motivazioni intrinseche (dislessia, disturbi cognitivi o neurologici, etc.) o estrinseche (difficoltà nel background familiare o sociale, provenienza dall'estero, problemi di dipendenze, etc.).

Il partenariato del progetto è formato da:

- Antares Srl (Leading Partner), IC Spoltore (IT)
- CRIA (SP)
- Desincoop, Agrupamento Escolas Francisco de Holanda (PT)
- GEMS Northern Ireland (UK)
- SPIR Oslo (NO).

2. Evoluzione del progetto e lezione appresa

Ogni partner presenterà un breve rapporto (max 1 pagina) in risposta alle seguenti domande:

2.1 Aspetti più interessanti del progetto MELoDY

I partner hanno evidenziato molti punti di interesse nel progetto, dall'approccio utilizzato, alle competenze pratiche apprese, fino all'utilizzo della piattaforma MOOC, rivelatasi utilissima a causa della pandemia di COVID-19.

Dicono i partner:

Antares (IT): Abbiamo trovato particolarmente importante il dibattito alla base dell'impostazione di progetto, ovvero la definizione di cosa costituisca un disturbo dell'apprendimento, al di là delle definizioni nazionali. Ci siamo resi conto che limitarci ai cosiddetti disturbi specifici dell'apprendimento avrebbe non solo reso impossibile un lavoro transnazionale -a causa delle diverse legislazioni- ma avrebbe limitato enormemente le potenzialità della ricerca. Abbiamo verificato che in tutti i Paesi coinvolti nel progetto c'è una grande quantità di studenti che non ha diritto ad un sostegno nella docenza o a strumenti compensativi/dispensativi, ma che manifesta comunque difficoltà di apprendimento a causa di problematiche spesso esterne.

Queste difficoltà più generiche nell'apprendimento, diffusissime, vanno affrontate in qualche modo, in nome di uno spirito di inclusione che è proprio della scuola.

IC Spoltore (IT): I seguenti elementi sono stati particolarmente stimolanti:

- 1) Il confronto tra i differenti metodi d'approccio, sia nell'identificazione delle difficoltà di apprendimento degli studenti che nell'applicazione di un insegnamento incentrato sul facilitare il processo di apprendimento.
- 2) La condivisione di strategie e strumenti per facilitare il progetto in sé.
- 3) L'applicazione di strategie già acquisite.
- 4) L'aumentata consapevolezza della necessità di strategie mirate al successo scolastico e al contenimento della dispersione scolastica.

I test ci hanno dato la possibilità di usare davvero competenze su temi che solitamente restano su un livello teorico.

CRIA (ES): L'ambito lavorativo della CRIA include la progettazione, la gestione e la valutazione di programmi mirati all'impiego e all'inserimento nel mercato del lavoro e altre aree d'intervento, oltre alla creazione e allo sviluppo di nuovi materiali di formazione e strumenti.

Il progetto Melody, quindi, rientra perfettamente nell'ambito dell'organizzazione e ha aiutato ad aumentare l'esperienza e le conoscenze base dell'organizzazione.

Desincoop/AEFH (PT): La collaborazione locale tra Desincoop e AEFH (Agrupamento Escolas Francisco de Holanda) è stata molto proficua e importante al fine di stabilire un lavoro realmente collaborativo, e un valore aggiunto visto che gli insegnamenti e la conoscenza sono complementari. L'importanza di inserire all'interno del settore dell'istruzione altre visioni e conoscenze è stata una sfida comunque in linea con la nostra strategia, la quale afferma che il cambiamento parte dalle basi, attraverso collaborazioni focalizzate sull'oggetto del loro intervento.

La nuova legislazione sull'educazione inclusiva è stata una prova: tutti i partecipanti impegnati in questo progetto sono disposti a lavorare in modo diverso, motivati da competenze e sviluppo emotivo.

GEMS NI (UK): Troviamo che ci sia stata l'opportunità di lavorare con nuovi colleghi provenienti da diversi paesi, oltre a quella di lavorare con colleghi con cui avevamo già un rapporto lavorativo.

In secondo luogo, riconosciamo che questo progetto sia stato un'opportunità per GEMS NI e il suo staff di connettersi e sviluppare conoscenze e competenze riguardo ambiti che non possediamo (abbandono scolastico precoce e esigenze educative specifiche). Entrambe le aree sono temi che affrontiamo nel nostro lavoro, ma tendiamo ad avere difficoltà nel trovare supporto per coloro che soffrono per le conseguenze delle loro attività educative.

Infine, menzioniamo l'opportunità di esplorare e sviluppare risorse che potrebbero essere usate in una piattaforma online con la possibilità di supportare i nostri clienti in un modo nuovo ed innovativo, oltre che l'opzione di legare tutto questo a una scuola locale e provare i materiali. GEMS ha davvero apprezzato di poter fare questi collegamenti.

SPIR Oslo (NO): Il progetto è molto pertinente per noi educatori speciali. Nel gruppo di riferimento della nostra organizzazione rientrano persone disoccupate e che non studiano. Una gran parte di queste sono persone giovani (NEET). Molte delle persone che aiutiamo hanno lasciato la scuola, e notiamo che le conseguenze di questa scelta spesso sono pesanti - hanno problemi economici, parecchi sviluppano difficoltà mentali, alcuni sviluppano problemi con la droga, e spesso hanno piccole reti sociali. Vediamo che col passare degli anni diventa sempre più difficile per loro tornare a scuola o trovare un lavoro. Per noi, è stato molto interessante cercare di trovare metodi che potessero aiutare questi studenti prima della rinuncia agli studi, considerando che la dispersione scolastica è un problema sia individuale che socio-economico (Kearney, 2008).

2.2 Gli Intellectual Outputs: un'analisi SWOT

Quella che avrebbe dovuto essere un'analisi SWOT di progetto "normale", è stata in realtà completamente stravolta dall'intervento, a metà progetto, della pandemia di COVID-19.

Di seguito, riportiamo i principali punti di forza/debolezza identificati dai partner negli Intellectual Outputs.

2.2.1 – IO1 “Rapporto Comparativo e Buone Pratiche”

Forza:

- La ricerca documentale aveva buone fondamenta (alcuni membri dello staff portoghese hanno portato avanti la ricerca per alcuni anni all'università per poi continuare lavorando per Desincoop).
- Le 4 “Inspiring Practices” selezionate possono tornare molto utili agli insegnanti.

Debolezza:

- Il momento più complicato è stata la fase comparativa, perché i soci non hanno usato strutture di ricerca sempre simili e a volte hanno lavorato con ritmi diversi.
- La comunicazione non è stata semplice in questa fase, perché non era ancora stato stabilito un terreno comune.

2.2.2 – IO2 “Il Toolkit per gli insegnanti”

Forza:

- È stato giusto scegliere di focalizzarsi su disturbi dell'apprendimento generali, e siamo fieri di averlo proposto (SPIR Oslo). È difficile scegliere solo una diagnosi, perché i Paesi coinvolti nel progetto potrebbero avere diverse percezioni e definizioni per le varie difficoltà d'apprendimento. Un approccio più generico aiuterebbe anche nel testare i differenti metodi, in quanto non bisogna scegliere gli studenti che hanno una sola diagnosi (per esempio la dislessia). Inoltre, le difficoltà d'apprendimento spesso sono complesse, e la comorbidità è diffusa, il che vuol dire che più difficoltà possono presentarsi simultaneamente.

Debolezza:

- La gestione degli Intellectual Output non è stata semplice. Gli strumenti proposti dai soci spesso non erano conformi in termini di lunghezza, nell'uso di un dato modello, nella posizione degli allegati, ecc., per cui c'è stato bisogno di ulteriori rifiniture.
- La collaborazione ha fatto fatica a trovare un terreno comune sui Metodi e nel trasformare suddetti Metodi in Strumenti, con conseguente ritardo nella consegna finale.

2.2.3 – IO3 “Moduli E-Learning ”

Forza:

- La diversità degli approcci presentati dai diversi soci è stata fonte di grande arricchimento.
- Inoltre, il lavoro di squadra creato dall'intera collaborazione è stato una grande ispirazione.

Debolezza:

- È stato difficile coordinare un Intellectual Output che unisse così tante prospettive già esistenti sugli argomenti legati alle difficoltà d'apprendimento.
- Un'altra sfida è stata la necessità di indirizzare tutti i moduli verso un punto di vista educativo e non-patologico.

2.2.4 – IO4 “Report sulla sperimentazione del Toolkit”

Forza:

- Gli insegnanti hanno potuto apprendere ad usare diversi metodi, adattabili ai vari livelli scolastici e contesti educativi e linguistici.

Debolezza:

- La sperimentazione del toolkit sui beneficiari finali (studenti) è stata meno efficace del previsto a causa dei ricorrenti lockdown dovuti al COVID-19 e la conseguente difficoltà nel portare avanti attività d'apprendimento in gruppi.

2.2.5 – IO5 “Report sulla sperimentazione dei Moduli”

Forza:

- Siamo riusciti ad ottenere risultati positivi e abbiamo sviluppato le nostre competenze d'apprendimento e di pianificazione per il futuro, anche con tutti i ritardi causati dal COVID-19.

Debolezza:

- La pandemia di coronavirus ha avuto un impatto pesante sul nostro lavoro quotidiano e sui nostri collegamenti con i docenti, rendendo molto difficile trovare insegnanti disponibili per la sperimentazione.

2.3 Le “lezioni apprese” negli Intellectual Outputs

2.3.1- IO1 “Rapporto Comparativo e Buone Pratiche”

La specificità di un Comparative Report richiede uno staff con esperienza di ricerca o lavoro nel campo dell'educazione, così da “parlare la stessa lingua” e poter contestualizzare meglio il punto di partenza del progetto.

2.3.2- IO2 “Il Toolkit per gli insegnanti”

Il lavoro con IO2 è stato un processo d'apprendimento, in cui inizialmente abbiamo avuto difficoltà ad immaginare il prodotto finito, fino ad ora quando tutto è completato e la

sperimentazione è cominciata. Il riscontro della sperimentazione mostra che IO2 ha il potenziale per essere uno strumento utilizzabile dagli insegnanti e dai formatori che lavorano col gruppo di riferimento. Tuttavia, è necessario impiegare più risorse nella sperimentazione reale con gli studenti per considerare la rilevanza e la fruibilità dei metodi. Speriamo che ciò sarà possibile a breve.

2.3.3- IO3 “I Moduli E-Learning”

Ciò che all’inizio sembrava essere la parte più complicata da gestire (cioè le differenze tra i Paesi per quanto riguarda i modelli educativi e le diverse esperienze che ogni socio ha fornito), ha finito per essere la parte più illuminante. Quelle differenze hanno reso possibile lo sviluppo di una nuova e interessante prospettiva transnazionale con un nuovo, più aperto e più ampio approccio nell’affrontare vari problemi legati alle difficoltà dell’apprendimento. Questo nuovo approccio ha permesso di rendere i contenuti più flessibili e adattabili, così che possano essere usati in più contesti e fasce d’età.

2.3.4 – IO4 “Report sulla sperimentazione del Toolkit”

L’attività di valutazione è fondamentale per avvalorare l’obiettivo di un metodo. È un punto di partenza per superare le criticità, implementare buone prassi e organizzare le strategie più appropriate applicate agli specifici contesti.

Una visione comparativa dei risultati per ogni Paese ci ha inoltre permesso di vedere somiglianze e differenze tra i modelli operativi già stabiliti e quelli nuovi recentemente introdotti.

2.3.5 – IO5 “Report sulla sperimentazione dei Moduli”

Abbiamo lavorato bene come gruppo per raggiungere gli obiettivi e senza la situazione pandemica avremmo avuto un coinvolgimento più positivo e avremmo lavorato di più sul lavoro condotto da noi e dai soci, compreso un impatto divulgativo più ampio per i risultati.

2.4 Le “lezioni apprese” nel progetto

Antares/ IC Spoltore (IT): La partecipazione a tutte le fasi del progetto ha consentito agli insegnanti di condividere e sperimentare strategie comuni fondate sulle reali necessità di ciascun contesto educativo e fascia di età nella scuola.

La Sperimentazione ci ha dato la possibilità di mettere in atto conoscenze che solitamente restano su un piano teorico: gli insegnanti hanno potuto sperimentare nuovi modelli e ottenere buoni risultati in termini di innovazione ed efficacia.

Lavorare in sinergia con varie scuole e agenzie per la formazione ha fatto sì che i soci condividessero conoscenza, esperienza e, soprattutto imparassero a programmare nel rispetto di un modello educativo consono alla scuola dell'obbligo.

CRIA (ES): Questo progetto ci ha permesso di comprendere meglio come funzionano le piattaforme di e-learning, i vantaggi e gli svantaggi.

Abbiamo appreso l'importanza di definire con chiarezza le responsabilità di ciascuna parte coinvolta, soprattutto perché si lavora in un gruppo virtuale, e la necessità di stabilire regole precise all'interno della collaborazione relativamente alle specifiche dei risultati finali (ad esempio: numero minimo/massimo di parole; organizzazione del format; caratteristiche principali, ecc.).

Inoltre, abbiamo constatato quanto sia importante sapere come ciascuna organizzazione reagisce in caso di eventi imprevisti (come nel caso di una pandemia).

Desincoop/AEFH (PT): I diversi percorsi dei nostri settori educativi sono strettamente connessi ad alcune pietre miliari internazionali, ma ciò che i diversi IOs hanno messo in evidenza è stata l'influenza sui diversi gradi di sviluppo dei fattori ambientali strettamente collegati con le scelte politiche.

Nonostante tutte le conquiste e le conoscenze, una educazione davvero inclusiva passa attraverso altri interventi sull'organizzazione del sistema educativo: una vera autonomia delle scuole nell'adattare l'insegnamento alle reali necessità degli studenti dei loro territori; rinnovamento del corpo docente; creazione di condizioni di lavoro collaborativo e scambio generazionale delle esperienze e delle conoscenze; maggiore apertura alla partecipazione

delle famiglie nel processo educativo che superi il mero coinvolgimento stabilito a livello burocratico da varie leggi.

GEMS NI (UK): Abbiamo appreso che la nostra capacità di lavoro a distanza sono migliori di quanto pensassimo, che le nostre abilità nella pianificazione e nel lavoro in rete sono solide e reputiamo questa esperienza positiva. Abbiamo dovuto rinunciare agli scambi e alle visite nazionali, ma siamo comunque riusciti a sfruttare questo programma per costruire relazioni in tutta Europa.

SPIR Oslo (NO): La partecipazione a questo progetto ha rappresentato un'entusiasmante novità nel nostro lavoro che abbiamo apprezzato molto. Abbiamo fatto tante nuove conoscenze e di questo siamo veramente grati.

È stato un piacere lavorare con gli altri soci dai quali abbiamo appreso molto. Allo stesso tempo, a volte la comunicazione è stata difficile e gli accordi presi durante le riunioni non sono stati sempre rispettati. La pandemia ha ulteriormente complicato l'anno passato. In ogni caso, siamo orgogliosi e felici di essere riusciti a collaborare per via telematica e riusciremo a finire il progetto.

3. Indicazioni per gli Intellectual Outputs

Dalle indicazioni esposte nei precedenti capitoli, sono state create delle Linee Guida, utili per un utilizzo ottimale degli Intellectual Outputs creati nel corso del progetto.

Considerata la rilevanza di questo strumento per la successiva replicabilità del progetto, le Linee Guida sono state pubblicate separatamente, con il titolo:

IO6 – Linee Guida per un utilizzo efficace degli Intellectual Outputs del progetto MELoDY.

Le Linee Guida sono scaricabili dal sito web:

<https://www.melody-methods.eu/results/> (IO6).

3.1 – IO 1 “Rapporto Comparativo e Buone Pratiche”

3.1.1 Obiettivi principali:

- cornice legislativa e inquadramento generale sulla tematica dell’inclusione di studenti con difficoltà di apprendimento.
- Buone pratiche.

3.1.2 Descrizione

- Un Rapporto comparativo da utilizzare come esempio per i seguenti “Intellectual Outputs”.

3.1.3 Risultati principali

- Una raccolta di “Suggerimenti Pratici”, focalizzati sui giovani che frequentano i primi anni di scuola, durante i quali è importantissimo individuare i problemi di apprendimento, dato che prima si individua il problema, prima si può intervenire, favorendo il superamento del problema e il successo educativo dei giovani.
- Obiettivo centrato tanto sugli studenti con disturbi dell’apprendimento, quanto su coloro che sono direttamente coinvolti (Insegnanti e Famiglie).

3.1.4 Indicazioni per un uso futuro

- Questo “Intellectual Output” era composto di due parti: una cornice legislativa, e il confronto di buone pratiche cui possono aggiungersi nuove pratiche basate sulla stessa metodologia. Può essere utilizzato sia come base teorica che come rilevazione della sua efficacia pratica.
- Si può ottenere una scuola inclusiva solo se sostenuta da decisioni politiche.
- Lo sviluppo delle abilità di lettura deve essere al primo posto, in quanto influenza le altre competenze.

3.2 – IO₂ “Il Toolkit per gli Insegnanti”

3.2.1 Obiettivi principali

- Sviluppo del Toolkit che si configura come metodo per gli insegnanti per accostarsi a studenti con disturbi dell'apprendimento e trattenerli nel sistema scolastico fino all'ottenimento di una qualifica.

3.2.2 Descrizione

- Toolkit riferiti a 5 Metodi, più una introduzione.
- Ogni Paese membro ha contribuito con 1 Metodo:
 1. Introduction
 2. L'approccio RtI
 3. Attività per la Lettura
 4. Strumenti per la valutazione della lettura
 5. Conoscenza delle parole
 6. Il Mentoring.

3.2.3 Risultati principali

- Predisposizione di una piattaforma di formazione dedicata.
- Tutti i 5 Metodi sono frutto di ricerca e inseriti in una cornice teorica.
- Gli insegnanti che hanno sperimentato il Toolkit hanno dato un riscontro positivo.

3.2.4 Indicazioni per un uso futuro

- Con i dovuti accorgimenti, le attività possono essere adeguate a gruppi di studenti di età diverse.
- Il Toolkit si trova sulla piattaforma dedicata MOOC, ma sarebbe utile integrarla o collegarla a piattaforme nazionali già frequentate dagli insegnanti, per renderne più agevole l'utilizzo.

3.3 – IO₃ “Moduli E-Learning”

3.3.1 Obiettivi principali

- Creare dei modelli di base per adattare i processi educativi e di apprendimento alle esigenze degli studenti.
- Diventare un punto di riferimento per gli insegnanti.

3.3.2 Descrizione

- 4 Moduli E-learning, più una Introduzione:
 1. Introduzione,

2. Gestire l'aula,
3. Il Mentoring,
4. Pronti a Leggere,
5. Coinvolgere le famiglie.

3.3.3 Risultati principali

- Una piattaforma di formazione dedicata.
- Moduli di formazione sul modello E-learning, pensati per insegnanti ed educatori e basati sui risultati dell'analisi comparata di buone pratiche.

3.3.4 Indicazioni per un uso futuro

- I moduli di formazione e la loro piattaforma possono essere affiancati a programmi di formazione sia nelle scuole che per attività di rinforzo per alunni con difficoltà di apprendimento. Possono essere utilizzati in centri per percorsi di sostegno e attività di rinforzo extracurricolari, come pure per attività socio-educative in contesti non-formali quali attività per il tempo libero e lo svago.
- Tutti possono usufruire di questi materiali liberamente e senza particolari adempimenti, se non la semplice manifestazione di interesse sull'argomento e la possibilità di adozione in specifici contesti di apprendimento e difficoltà di apprendimento riscontrate. È importante ricordare che il progetto deve essere condiviso da tutto il personale docente o dai responsabili dei percorsi o attività di formazione o educativo o del sistema di orientamento educativo.

3.4 – IO4 “Report sulla sperimentazione del Toolkit”

3.4.1 Obiettivi principali

- Valutare l'importanza di strumenti e strategie alternative.
- Valutare l'effettiva fruibilità del Toolkit.
- Valutare l'apprezzamento generale del lavoro condotto.
- Valutare la trasferibilità del Toolkit nel sistema educativo di ciascun Paese.

3.4.2 Descrizione

- Sperimentazione del Toolkit.
- Valutazione del Toolkit.

3.4.3 Risultati principali

- 63 insegnanti, formatori e operatori hanno sperimentato il Toolkit sulla piattaforma MOOC, molti altri hanno sperimentato senza utilizzare la piattaforma.
- Gli stessi 63 insegnanti hanno valutato il Toolkit rispondendo ad un questionario online.
- La valutazione media di tutti gli aspetti del Toolkit è superiore a 8 su 10.

3.4.4 Indicazioni per un uso futuro

Condividere e rinforzare buone pratiche per promuovere l'inclusione e facilitare il successo educativo in persone con difficoltà dell'apprendimento è uno degli obiettivi principali del nostro Ente.

Sulla base delle sperimentazioni condotte con IO₂ (Toolkit) e IO₃ (Moduli), sono state definite le seguenti raccomandazioni/indicazioni:

- Dovrebbe essere coinvolto il maggior numero di insegnanti possibile, di ogni ordine di scuola e di ogni disciplina, inclusi gli insegnanti di sostegno.
- Il Toolkit dovrebbe essere introdotto nelle scuole come Buone Pratiche.
- La sperimentazione dovrebbe essere condotta nelle classi in due periodi diversi: 1) all'inizio dell'anno scolastico, come periodo di osservazione per la compilazione del Piano d'Insegnamento Personalizzato, 2) dopo la valutazione del primo quadrimestre per il consolidamento e il recupero.
- Il questionario di valutazione dovrebbe essere sempre compilato al termine delle precedenti attività come momento di verifica dell'efficacia delle strategie proposte con domande centrate sulle metodologie individuali.

3.5 – IO₅ “Report sulla sperimentazione dei Moduli”

3.5.1 Obiettivi principali

- Sperimentare i Moduli E-Learning e produrre un rapporto sul successo della sperimentazione, i risultati della sperimentazione e le raccomandazioni o eventuali modifiche da apportare ai materiali.

3.5.2 Descrizione

- Sperimentare i Moduli E-Learning.
- Valutazione dei Moduli E-Learning.

3.5.3 Risultati principali

- 64 insegnanti, formatori e operatori hanno provato i Moduli sulla piattaforma MOOC, molti altri li hanno provati senza usare la piattaforma.
- Gli stessi 64 insegnanti hanno valutato il Toolkit compilando un sondaggio online.
- L'86% degli insegnanti coinvolti si sono detti altamente soddisfatti dei Moduli.

3.5.4 Linee guide per un uso futuro

- È necessaria una maggiore comprensione del formato dei dati raccolti dalle piattaforme online.
- Il questionario di valutazione dovrebbe essere rivisto per un uso futuro, sviluppandolo a partire da risultati indicatori chiave ottenuti con la sperimentazione.
- I Moduli possono tornare molto utili agli insegnanti, ma è necessario coinvolgerli fin dall'inizio. Si potrebbe aggiungere un gruppo di discussione iniziale con gli insegnanti per esplorare i piani di sperimentazione e per permettere a tutti i progetti di raggiungere gli obiettivi e inoltre includere riscontri da parte loro su cosa potrebbe un uso più proficuo del tempo e dell'impegno.

3.6 – IO6 “MELoDY Charter”

3.6.1 Obiettivi principali

- Questo Charter vuole essere un documento di riferimento, in grado di illustrare i metodi del progetto, prodotti e risultati, al fine di presentarlo alle autorità locali, alle scuole e alle associazioni come uno strumento consolidato per lavorare con studenti con difficoltà di apprendimento.

3.6.2 Descrizione

- Charter delle attività e dei risultati del Progetto.

3.6.3 Risultati principali

- Rapporti Nazionali basati sulle opinioni dei partner sul progetto.
- Interviste agli esperti dal Gruppo di Riferimento Nazionale, da Amici Critici, da Insegnanti.
- Linee guida.

3.6.4 Linee guida per un uso futuro

- Il Charter MELoDY può essere usato come una presentazione generale del progetto e dei suoi risultati.

- Può essere usato per integrare azioni tra fruitori, sistema scolastico e responsabili politici a livello regionale locale, nazionale e di UE.

4. Il panel di esperti

Abbiamo chiesto ai partner di intervistare alcuni testimoni privilegiati, possibilmente creando un panel di esperti con cui aprire un dialogo relativo al progetto.

Agli esperti sono state poste alcune domande standard, a cui ciascun gruppo ha risposto in riferimento alla propria area di know-how e al proprio Paese.

4.1 Provare gli Intellectual Outputs: i panels.

Gli esperti hanno sperimentato parti di IO₂ e IO₃, o -a volte- tutti gli Outputs.

Tutti i partner concordano che la situazione legata alla diffusione del Covid-19 non ha permesso di completare l'attuazione delle attività programmate in quanto i ritmi di studio/lavoro sono stati compromessi dalle chiusure periodiche e dalle sospensioni delle attività a favore di quelle online.

Insegnanti di differenti discipline di tutti gli ordini scolastici, insegnanti di sostegno, operatori e formatori per NEET sono stati intervistati.

Questi gli esperti per ciascun Paese:

Italia: Barbara Paolone, Moana Pagliuco, Jara Colantoni, Marisa Cilumbrello, Francesca Miccoli.

Portogallo: Olívia Pereira, Paula Marinho, Carla Teixeira, Cristina Tomé, Eduarda Esperança, Emília Oiveira, Lúcia Figueiredo, Manuela Paredes. Marisa Alcântara.

Spagna: José Ramón Roldán, Mireia Chamorro.

Regno Unito: Michelle McNally, Michael Twomey.

Norvegia: Kristoffer Borgen-Byng, Amund Bjertnaes.

NOTA DELL'EDITORE: Il team portoghese ha intervistato molti degli insegnanti coinvolti nel progetto, producendo 9 esperti, i quali hanno tutti fornito preziose testimonianze sulla maggior parte dei Metodi e Moduli sperimentati, ma per coerenza tra i contributi di tutti i partner, abbiamo deciso di includere qui solo una visione d'insieme più generale.

Invitiamo i lettori a scaricare i Report nazionali per ulteriori dettagli.

Tutti i Report nazionali possono essere scaricati dal sito di MELoDY:
<https://www.melody-methods.eu/results/> (IO6).

4.2 Altre sezioni utili e interessanti

ITALIA: Questa sperimentazione ha permesso di consolidare le metodologie tradizionali già conosciute e applicate a diverse realtà con le proposte di altri Paesi partner, rilevando la presenza di una linea comune. Condividere gli stessi obiettivi ha portato i partner a proporre attività simili e strategie che possono essere usate in contesti educativi differenti.

La piattaforma ha permesso un uso intuitivo e ottimizzato del materiale, anche se ci sono stati dei problemi tecnici nell'accesso e, per alcuni, nella compilazione dei questionari.

In generale, possiamo dire che per la maggior parte degli adulti il tutoraggio e le attività di word-knowledge e di comprensione del testo si sono dimostrate essere le più efficaci e hanno permesso di agire sulla motivazione e sulla competenza linguistica nella produzione scritta e orale.

Per la fascia d'età più bassa, si sono preferite le attività di lettura e word-knowledge, le quali hanno consentito un approccio più efficace alla comprensione del testo.

Per l'IC Spoltore è stato fondamentale il supporto di un esperto di formazione per una riflessione metacognitiva su alcuni aspetti motivazionali legati all'approccio a studenti con difficoltà d'apprendimento.

PORTOGALLO: Diversi Metodi e Moduli sono stati applicati a differenti fasce d'età e sperimentati su differenti argomenti. Usando la combinazione corretta di metodo/modulo con le giuste fasce d'età, i risultati sono stati altamente soddisfacenti, il che ha condotto a una forte motivazione sia per gli insegnanti che gli studenti.

Tenendo in considerazione il poco tempo disponibile per le prove (soprattutto a causa del COVID-19), i risultati migliori sono stati ottenuti con strumenti che potessero essere usati in attività a breve termine. Altri strumenti, come il Metodo RtI, sono stati considerati estremamente utili, ma non utilizzabili se non in sperimentazioni lunghe un anno.

SPAGNA: La piattaforma di formazione online è chiara e facile da capire, facile da consultare, funziona bene e può essere esplorata in un modo intuitivo e diretto.

Gli obiettivi di ogni modulo sono sistematicamente dichiarati all'inizio e la bibliografia è citata alla fine di ogni modulo, il che è molto positivo.

La maggior parte dei moduli è stata facile da leggere e piacevole, e i concetti espressi sono facili da capire.

REGNO UNITO: In generale, e soprattutto grazie all'esperienza professionale, i partecipanti hanno indicato che i moduli di tutoraggio si sono rivelati pertinenti per loro. Tuttavia, hanno dichiarato che il coinvolgimento dei genitori e i materiali sulla gestione della classe sono stati utili per aiutarli a capire alcuni aspetti del progetto. Il partecipante che ha lavorato con il PDF ha sottolineato che in alcuni moduli era necessaria molta lettura e ha consigliato di riassumerli se possibile. Il partecipante che ha lavorato online ha affermato che è facile da usare (dopo la registrazione) ma ha incontrato dei problemi con l'accesso da alcuni browser. È riuscito a completare la prova usando una configurazione diversa.

Entrambi hanno dimostrato la disponibilità a usare materiali diversi nel loro lavoro, ma entrambi hanno anche fatto notare che potrebbero esserci delle limitazioni che potrebbero impedire il loro lavoro in futuro.

NORVEGIA: Un esperto ha trovato che “World Knowledge Instruction” fosse il più interessante, utile e diretto. La ragione è che lo sfondo teorico è preciso e chiaro. Rende comprensibile il Toolkit.

Il Toolkit del “Mentoring” soddisfa gli stessi criteri. È facile da leggere, chiaro e ha una buona struttura.

Le “Attività di lettura” sono una buona idea come attività che stimolano alla lettura.

4.3 Come utilizzare gli IOs nel sistema scolastico

ITALIA: Tutti i materiali proposti sono stati considerati molto validi e meritevoli di approfondimento. Le metodologie, nelle linee generali, possono applicarsi ai sistemi scolastici con qualche adattamento, prevedendo tempi più lunghi per l'adozione del Toolkit e

la sua applicazione su un numero più ampio di studenti, in modo da poterne verificare la vera fruibilità e l'effettiva validità dei risultati.

Le metodologie proposte sono replicabili, ma non allo stesso modo in tutti i Paesi (il Mentoring e il coinvolgimento delle famiglie non sarebbero facile da attivare nelle scuole italiane a causa della mancanza di risorse umane e materiali).

PORTOGALLO: È stato condotto uno studio approfondito su come introdurre strumenti e moduli nel sistema scolastico: la maggior parte dei metodi e degli strumenti può essere introdotto, possibilmente all'inizio dell'anno scolastico, prevedendo delle verifiche nel corso dell'anno.

È importante notare che in Portogallo gli studenti con difficoltà di apprendimento sono inseriti in classi con altri colleghi, seguono programmi più o meno semplificati, a seconda del grado di difficoltà presentato. Per quanto riguarda le discipline portoghese e inglese, gli studenti con difficoltà hanno comunque la possibilità di avere supporto specifico, grazie al quale gli insegnanti sono liberi di sviluppare/esplorare i temi che ritengono essere rilevanti per lo sviluppo dello studente, sia nel linguaggio che in quanto cittadino.

SPAGNA: Le teorie e i concetti sviluppati con gli strumenti e nei moduli del progetto Melody sono semplici e facili da capire. Questi concetti dovrebbero essere resi accessibili a tutti gli insegnanti, sarebbe interessante se tutti gli insegnanti, studenti e consulenti per l'istruzione/lavoro potessero avere accesso alla piattaforma per usarla come materiale di integrazione per i loro studi. La piattaforma potrebbe anche funzionare come spazio virtuale in cui insegnanti ed educatori scolastici di diversi Paesi potrebbero condividere informazioni sui propri casi, potrebbero incontrarsi ogni giorno, in modo anonimo, per condividere e discutere strategie di azione.

REGNO UNITO: Un esperto, un insegnante, riconosce la possibilità di collegamenti e sviluppi all'interno del sistema scolastico anche se per alcuni moduli potrebbe essere complicato; il Mentoring ha suscitato molto interesse, ma anche perplessità sulla fattibilità e si ritiene che forse sarebbe più opportuno lasciarlo fuori dagli incarichi degli insegnanti (cosa che sembra condivisa da molti partner).

Gli altri materiali sono risultati simili, ma non identici, ad alcune metodologie attualmente in uso, ma sarebbe necessario approfondire meglio di quale supporto dare ai bambini con bisogni educativi speciali prima di attivare specifici moduli.

Il secondo esperto ha rilevato che quando si arriva ad affrontare problematiche come bisogni educativi speciali e difficoltà nell'apprendimento nei giovani, queste sono già troppo oltre e intraprendere azioni di supporto è un'impresa troppo grande per loro.

NORVEGIA: Il “Toolkit” e i “Moduli” potrebbero essere illustrati agli Enti da cui dipende l'istruzione secondaria superiore. Potrebbero essere illustrati alle associazioni degli insegnanti o agli enti responsabili per gli interventi e le scienze.

Un buon modo per inserire il “Toolkit” e i “Moduli” nel sistema scolastico potrebbe essere il coinvolgimento di più persone nella nostra rete di collaboratori (ad esempio le famiglie), sui quali poter fare affidamento per meglio aiutarli a raggiungere i loro obiettivi.

4.4 Come migliorare il progetto.

ITALIA: Un aspetto che si potrebbe migliorare è la possibilità di adattare alcuni strumenti, validi da un punto di vista teorico, ma di difficile applicazione pratica in un contesto aula.

In merito all'esperienza dell'IC Spoltore, un aspetto che potrebbe certamente essere migliorato è la possibilità di condividere le strategie proposte a livello di Istituto e di farne un uso sistematico nel corso dell'intero anno scolastico, come buone pratiche finalizzate a motivare l'apprendimento ed evitare il rischio di abbandono scolastico precoce.

PORTOGALLO: Sarebbe molto interessante avere più tempo per sperimentare alcuni strumenti. La necessità di lavorare a distanza ha rappresentato un problema, soprattutto perché non era stato previsto dall'inizio (il COVID-19 si è presentato nel bel mezzo del progetto) e ha reso molto difficile sperimentare strumenti e strategie con gli studenti lontani dall'aula, in didattica a distanza e a volte con scarsi strumenti a disposizione.

SPAGNA: Alcuni dei contenuti potrebbero essere rivisti e completati con maggiori riferimenti ad una cornice teorica.

Le risorse audiovisive o gli esempi di buone pratiche di altri Paesi potrebbero essere inserite in un format più didattico e visivo, in modo da attirare l'attenzione di docenti e personale educativo.

I questionari di valutazione, utili per una prima stima, potrebbero essere ridimensionati per ulteriori utilizzi.

È stata anche messa in evidenza l'importanza di inserire le finalità della Legge sulla Privacy e la sua gestione in Spagna – nel caso in cui fossero richiesti dati personali per accedere alla piattaforma.

REGNO UNITO: In generale il riscontro è stato positivo, se non per alcune annotazioni sull'uso effettivo dei materiali e sul fatto che l'obiettivo di alcuni moduli potrebbe discostarsi dal curriculum in adozione.

L'insegnante rileva che il "Mentoring" potrebbe essere un percorso fattibile, ma andrebbe separato da altri moduli oltre che garantire il supporto e l'aggiornamento.

L'accesso alla piattaforma dovrebbe essere preceduto da un minimo di formazione oppure andrebbe fornita una guida tecnica di supporto per semplificarne l'accesso e l'uso.

NORVEGIA: Alcuni degli "Strumenti" e dei "Moduli" sono previsti per studenti molto giovani. Considerando che ci sono molti studenti più grandi con difficoltà di apprendimento, sarebbe importante modificare l'impostazione degli esercizi in modo da adattarli ad una utenza di studenti più anziani.

5. Il Progetto MELoDY nel sistema scolastico

Per quanto il progetto MELoDY abbia cercato di trovare un terreno comune per una serie di metodi, strumenti e linee-guida sul trattamento dei disturbi generali dell'apprendimento, inevitabilmente i sistemi scolastici dei diversi Paesi partecipanti al progetto sono molto diversi, rendendo impossibile creare delle linee di indirizzo comuni per l'inserimento dei Prodotti MELoDY nel sistema scolastico.

Abbiamo preferito lasciare queste indicazioni separate, dando un breve riassunto delle principali norme per ciascun Paese e concludendo con una serie di Raccomandazioni, valide per il Paese di riferimento.

Una descrizione più lunga e completa degli approcci nei vari sistemi scolastici è presente nei **Report Nazionali**, di cui raccomandiamo la lettura come strumento comparativo.

5.1 Il sistema scolastico nazionale e come si interviene sugli studenti con disturbi generali dell'apprendimento .

5.1.1 – ITALIA.

La Legge 170/2010 prevede la stesura di un Piano Educativo Personalizzato a seguito di richiesta della famiglia di certificazione specifica, e rilasciata dalla ASL, o in accordo con i docenti di classe.

Il PDP (Piano Didattico Personalizzato) è uno strumento a disposizione degli studenti con difficoltà di apprendimento e degli studenti con bisogni educativi speciali (ad esempio svantaggio economico o linguistico). Le famiglie collaborano alla compilazione del documento nel quale condividono e accettano le strategie proposte per il percorso educativo da compiere a casa.

Il PDP descrive quali sono le abilità che lo studente possiede e quali devono essere rinforzate; fornisce indicazioni sulle misure dispensative e compensative da adottare oltre che sugli obiettivi di apprendimento; indica i criteri di verifica e valutazione degli obiettivi da raggiungere.

5.1.2 – PORTOGALLO:

Il nuovo Decreto Legge 54/2018, del 6 luglio, sull'educazione inclusiva e il Decreto Legge 55/2018, del 7 luglio, sul curriculum sostituiscono la precedente legge sull'Educazione Inclusiva nelle scuole tradizionali (Decreto Legge 3/2008) e sono entrati in vigore nell'anno scolastico 2018/2019 con lo scopo di promuovere una scuola inclusiva. Una scuola la cui missione sia promuovere il successo scolastico di tutti gli studenti assicurando pari opportunità di accesso e di risultati. I suoi principi guida devono guidare le azioni di tutti i suoi attori (dirigenti, insegnanti, personale non docente), e l'organizzazione delle risorse e dei mezzi di intervento di qualità sugli studenti, fondamentali per rendere la scuola un ambiente pienamente inclusivo per tutti. La partecipazione delle famiglie diventa cruciale per il successo educativo e la piena inclusione di questi bambini e ragazzi.

La gestione flessibile dei curricula conduce ad un cambio metodologico in cui il lavoro collaborativo determina il successo della sua applicazione. Tutto ciò apre la strada all'applicazione del nuovo Decreto che abolisce la definizione di studenti "con bisogni educativi speciali" e pone l'accento sulle risposte educative differenziate, che portano alla gestione di un curriculum che contempla i diversi stili di apprendimento di ciascun studente, che favorisce l'acquisizione di abilità significative e promuove il successo scolastico.

5.1.3 – SPAGNA:

La Spagna è basata su un modello di governo decentralizzato che riconosce a tutti i livelli amministrativi la competenza in materia di Istruzione.

Le istituzioni educative statali individuano le misure di intervento necessarie per l'assistenza a vari livelli degli alunni con bisogni educativi specifici, suddividendole in misure ordinarie e misure straordinarie.

Le Misure ordinarie riguardano l'organizzazione della scuola in termini di formazione dei gruppi e uso di metodologie tese a prendersi carico delle diversità senza modificare gli elementi prescrittivi del curriculum. Non richiedono valutazioni psico-pedagogiche preventive. Queste misure contemplano la prevenzione e la rilevazione di difficoltà di apprendimento.

Le Misure straordinarie sono finalizzate a dare sostegno ai bisogni educativi specifici e sono complementari alle misure ordinarie. Si basano sulle rilevazioni dei bisogni effettuate da specialisti con lo scopo di sostenere i bisogni educativi specifici dello studente e richiedono personale specializzato e specifiche risorse materiali. Sono necessari una

valutazione psico-pedagogica preventiva rilasciata da enti specializzati e un continuo monitoraggio.

5.1.4 – REGNO UNITO:

In Irlanda del Nord è in corso una nuova revisione e consultazione sui supporti ai Bisogni Educativi Speciali nelle scuole a seguito di una grande richiesta di aiuto da parte delle famiglie, a fronte di un contesto di riduzione delle risorse. Gli effetti dei nostri materiali potrebbero essere molto ridotti visto che ancora non sappiamo se e come cambierà il supporto nelle scuole ai Bisogni Educativi Speciali. Ulteriori richieste da parte degli insegnanti di tempo ed energie, al momento potrebbe non essere il modo migliore di interagire con le scuole, anche se è possibile riconoscere uno sviluppo delle risorse online in conseguenza delle necessità imposte dal COVID.

5.1.5 – NORVEGIA:

La Legge sull'Istruzione regola ciò che prevede il diritto all'istruzione. Al fine di assicurare che tutti gli alunni traggano beneficio dall'insegnamento, devono ricevere un'educazione basata sull'individuo.

Il sistema prevede varie fasi – dalla rilevazione di un problema alla predisposizione, adozione, progettazione, attivazione e valutazione di un piano educativo speciale.

Fase 1: fase di pre-registrazione (preoccupazione). I genitori o gli insegnanti sospettano che lo studente non tragga sufficienti benefici dall'attività educativa. Gli insegnanti riferiscono al Dirigente scolastico la necessità di interventi di sostegno, il quale chiederà alle famiglie/agli alunni il consenso affinché un esperto possa valutare la situazione.

Fase 2: fase della registrazione. La scuola contatta il Servizio di Consulenza Educativa e Psicologica (EPCS) inviando una richiesta formale di valutazione, da parte di un esperto, dei bisogni dell'alunno, che sarà effettuata dall'EPCS.

Fase 3: fase di accertamento e proposta di intervento. L'EPCS accerta (valutazione di un esperto) e informa la scuola sulla necessità di fornire sostegno all'alunno o meno.

Fase 4: fase di adozione. Dopo l'accertamento dell'esperto, la scuola decide se assegnare un sostegno all'alunno. Le famiglie/l'alunno hanno il diritto di esprimere il proprio parere sulla decisione.

Fase 5: fase di attivazione. Dopo la decisione da parte del Dirigente scolastico di accordare un sostegno all'alunno, la scuola deve avviare la progettazione e l'attivazione. La progettazione consiste nella stesura di un Piano Educativo Individualizzato per l'alunno.

Fase 6: fase della valutazione. La scuola valuta i progressi dell'alunno e l'efficacia delle misure di sostegno. I progressi dell'alunno devono essere verificati costantemente e ogni anno viene stilata una relazione annuale.

5.2 Il Sistema scolastico nazionale e gli interventi per contrastare gli ESL

5.2.1 – ITALIA.

In aggiunta a quanto già descritto, il Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca (MIUR) tramite gli Uffici scolastici regionali, richiede continue indagini sulle criticità che potrebbero rappresentare fattori di rischio per l'abbandono scolastico, in particolar modo per l'ultimo anno della scuola secondaria di I grado e i primi due anni della scuola secondaria di II grado (l'obbligo scolastico è fissato a 16 anni).

Il Sistema Scolastico Nazionale inoltre fornisce:

- l'attivazione di progetti specifici
- l'assegnazione di fondi per la revisione, il consolidamento e il miglioramento delle attività curricolari;
- la definizione di attività pratiche laboratoriali in orari curricolari ed extracurricolari;
- l'attuazione di progetti volti a rispondere alle esigenze dei soggetti a rischio.

5.2.2 – PORTOGALLO:

Negli ultimi decenni, il Portogallo ha fatto grandi sforzi per migliorare il livello di istruzione della popolazione, con il risultato di aver ottenuto notevoli miglioramenti nell'istruzione garantendo a tutti l'accesso attraverso:

- Assistenza Sociale Scolastica, un provvedimento di supporto per il rimborso delle spese scolastiche dei bambini e dei ragazzi le cui famiglie si trovano in condizioni socio-economiche svantaggiate.
- Interventi di Prevenzione Territoriale – una politica tesa a combattere l'abbandono scolastico e la precoce uscita dal sistema scolastico.

- Estensione dell'educazione pre-scolastica, rilevante per risultati positivi a lungo termine come una scolarizzazione di successo, una riduzione degli abbandoni e una maggiore affidabilità e successo nella vita professionale.
- Programmi Integrati di Istruzione e Formazione (IETP/PIEF), un programma scolastico che integra aspetti dell'istruzione, della formazione e anche delle politiche sociali, che facilita la (re)integrazione degli adolescenti e dei giovani offrendo pari opportunità:

Il Sistema educativo portoghese ha registrato un considerevole miglioramento nelle prestazioni in generale nell'ultima decade e mezzo, grazie a questi interventi.

5.2.3 – SPAGNA:

Come prevede LOMCE (2013), per garantire agli studenti con bisogni educativi speciali l'opportunità di sviluppare al massimo le proprie capacità, vengono intraprese adeguate misure organizzative e curriculari per assicurare loro il giusto progresso. Queste misure vengono stabilite dalle istituzioni scolastiche, che hanno la responsabilità di attivare le procedure di aggiornamento dei curricula, alla ricerca del massimo sviluppo delle competenze di base, dell'analisi e della valorizzazione continue.

In questo modo, spetta ai team docenti dell'istruzione primaria progettare e attivare gli interventi organizzativi e curriculari a sostegno delle diversità degli alunni. Il Comitato di Coordinamento Pedagogico propone i criteri e le procedure per un adeguato adattamento dei curricula alle esigenze degli studenti. Inoltre, coordina i progetti di rinforzo e sostegno per gli studenti con difficoltà di apprendimento.

I Tutor provvedono alla personalizzazione del curriculum.

Nella scuola secondaria, interventi per sostenere le diversità sono rivolti ai bisogni specifici degli alunni e al raggiungimento degli obiettivi previsti dalla scuola dell'obbligo secondaria.

Le scuole sviluppano le loro proposte pedagogiche con un occhio di riguardo alle diversità, includendo metodi basati sui diversi stili di apprendimento. Le istituzioni scolastiche predispongono adeguati interventi a favore degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento. Favoriscono la formazione flessibile di gruppi, il supporto a gruppi normali, la suddivisione in gruppi, programmi personalizzati, l'offerta di materie specifiche e

programmi per migliorare l'apprendimento e le prestazioni. Inoltre, la permanenza nella scuola degli alunni con bisogni educativi speciali può essere prolungata di un anno.

5.2.4 – REGNO UNITO:

Ci sono altri problemi importanti che influiscono sugli ESL in Irlanda del Nord, non da meno sono gli svantaggi economici ed educativi. Il sostegno nelle scuole è già oltre il numero previsto e potrebbe rendersi necessario richiedere l'integrazione con risorse esterne; in ogni caso, se dovessero ricadere sugli insegnanti (già sottoposti a forte pressione), questi non potranno dare sostegno agli studenti. La possibilità di reperire ulteriori risorse online potrebbe andare a beneficio dello sviluppo di altri strumenti.

5.2.5 – NORVEGIA:

Gli studenti a rischio ESL spesso hanno altre difficoltà che vanno oltre l'assenza da scuola, come difficoltà nell'apprendimento del linguaggio, della lettura, della scrittura e della matematica, che spesso sono imputabili a problemi neurologici. Per questi studenti, la scuola è gradualmente diventato un ambiente difficile da frequentare e in cui inserirsi.

La Norvegia ha l'obiettivo politico dichiarato di far concludere a quanti più possibile la formazione secondaria (qualifica professionale o diploma), perché il mercato del lavoro pone sempre più l'accento sulle competenze dei lavoratori, e questo condiziona le possibilità dell'individuo di ottenere il lavoro desiderato.

Sono stati attivati degli interventi nell'istruzione secondaria per contrastare gli ESL, come la regola che pone un limite di assenze al 10% dell'anno scolastico (assenze non giustificate) e il pronto intervento di un counselor in caso di assenze non giustificate.

Interventi mirati e a lungo termine su più fronti contemporaneamente hanno dimostrato di dare dei risultati (Hernes, 2010, Stranden, 2019).

5.3 Indicazioni per l'uso del Toolkit IO2 nei sistemi scolastici nazionali

5.3.1 – ITALIA:

Il Toolkit e i Moduli potrebbero essere impiegati nel sistema scolastico nazionale per provvedere alla formazione continua degli insegnanti di tutti i livelli di scuola, con la

possibilità di scambi transnazionali per sperimentare sul campo i propri modelli e acquisire nuove metodologie, e favorire momenti di condivisione e formazione all'interno del proprio Istituto attraverso attività di laboratorio e role-playing.

5.3.2 – PORTOGALLO:

Uno dei principali obiettivi della formulazione di IO2 era raggiungere il successo scolastico tramite una maggiore motivazione degli studenti per l'apprendimento, per il quale risulta fondamentale una maggiore collaborazione tra i diversi soggetti della comunità scolastica. La sperimentazione ha favorito la collaborazione tra gli insegnanti nel lavoro di adattamento del curriculum alle esigenze e caratteristiche degli studenti, con una particolare attenzione al raggiungimento di una istruzione che sia veramente inclusiva.

5.3.3 – SPAGNA:

All'interno del Sistema educativo spagnolo, negli ultimi anni sono stati formati gruppi di insegnanti specializzati in grado di sostenere e affiancare, in vari modi, gli alunni con bisogni educativi speciali. Questi insegnanti specializzati non portano avanti il lavoro nello stesso modo degli altri insegnanti, ma sono presenti in classe e lavorano direttamente con gli alunni, per cui hanno un buon profilo professionale per utilizzare gli strumenti proposti da IO2.

Alcuni degli esperti che hanno sperimentato i materiali suggeriscono di utilizzare questi strumenti per la formazione degli insegnanti come modo per renderli sempre più qualificati. Inoltre, le risorse o le dinamiche presentate nel Toolkit, potrebbero risultare utili per i Centri di supporto all'occupazione.

5.3.4 – REGNO UNITO:

L'uso del Toolkit richiederebbe: ricerche più approfondite, sviluppo e interazione con le politiche, sviluppo del curriculum e, infine, approvazione. Al momento ciò non è possibile a causa della revisione, tuttora in corso, delle strutture di supporto e dell'analisi dei bisogni.

5.3.5 – NORVEGIA:

Prima che il Toolkit IO2 possa essere utilizzato nel sistema scolastico norvegese, sarebbe necessaria una maggiore sperimentazione con insegnanti e studenti in un vero contesto

scolastico. Le metodologie devono essere sperimentate e valutate e potrebbero essere modificate prima di essere integrate nel sistema scolastico.

Dopodiché, il Toolkit dovrebbe essere messo a disposizione come materiale scaricabile liberamente da tutti gli insegnanti appartenenti al sistema scolastico norvegese. Ci sono delle risorse online a cui si potrebbe collegare il sito web/piattaforma Melody, con accesso per scaricare il Toolkit. Ad esempio: skolekassa.no, moava.org, e altri.

Il Toolkit potrebbe integrare la fase 5, la fase di attivazione, come già menzionato, nell'affiancare gli studenti con problemi generali dell'apprendimento. Il Toolkit potrebbe costituire una parte del Piano Educativo Individualizzato degli alunni.

5.4 Indicazioni sull'uso dei Moduli IO₃ nei sistemi scolastici nazionali

5.4.1 – ITALIA.

Il Toolkit e i Moduli potrebbero essere impiegati nel sistema scolastico nazionale per provvedere alla formazione continua degli insegnanti di tutti i livelli di scuola, con la possibilità di scambi transnazionali per sperimentare sul campo i propri modelli e acquisire nuove metodologie, e favorire momenti di condivisione e formazione all'interno del proprio Istituto attraverso attività di laboratorio e role-playing.

5.4.2 – PORTOGALLO.

Lo sviluppo di IO₃ non rispetta le richieste della legislazione portoghese in materia di accreditamento (valutazione finale e riferimento diretto ad una singola materia didattica). Sebbene questo modulo di formazione abbia lo scopo di fornire maggiori strumenti agli insegnanti per la collaborazione ed il lavoro di gruppo, non può fornire elementi per la valutazione della carriera degli insegnanti.

La sua diffusione è sempre possibile tramite lo School Education Gateway, eTwinning, il portale della Direzione Generale per l'Istruzione e il progetto NAU che comprende diversi ministeri.

5.4.3 – SPAGNA:

I Moduli IO₃, come il Toolkit IO₂, potrebbero essere utilizzati non solo dagli insegnanti e dai tutor nelle scuole ordinarie, ma anche dagli altri insegnanti nelle scuole o dai collaboratori specifici per gli alunni con bisogni speciali nel processo di apprendimento. Un esempio concreto potrebbe essere il CRP (Centro di Risorse Pedagogiche) di Barcellona. Questo Centro mira ad essere un punto di riferimento nella formazione, nella diffusione pedagogica e nel supporto al lavoro degli insegnanti di tutti i livelli dell'istruzione, inclusa l'università.

5.4.4 – REGNO UNITO:

Come per il Toolkit, troviamo difficile comprendere come dei Moduli di E-learning possano essere utilizzati nei sistemi scolastici senza ulteriori approfondimenti. Non sarebbe difficile coinvolgere piccole scuole una alla volta; in questo modo si potrebbe tentare di sviluppare ulteriormente il lavoro, conducendo una sperimentazione più completa.

5.4.5 – NORVEGIA:

Come per IO₂, si potrebbe accedere ai Moduli IO₃ dai siti precedentemente menzionati. Potrebbero diventare parte di corsi di formazione presentati alle scuole e agli insegnanti durante l'anno scolastico. Per di più, come per IO₂, sarebbe auspicabile ricevere maggiori riscontri dagli insegnanti, con possibili modifiche da apportare prima della diffusione nelle scuole. I Moduli avrebbero maggiore diffusione se fossero accessibili da una piattaforma di formazione norvegese, possibilmente una già esistente.

6. Un Black Swan nel progetto: COVID-19.

Il progetto MELoDY è stato investito appieno dalla pandemia di COVID-19, tanto da costringere il partenariato a richiedere un'estensione di 6 mesi al termine del progetto.

La pandemia ha bloccato il progetto nella sua fase più delicata, cioè mentre le scuole partner -e quelle coinvolte dagli altri partner di progetto- stavano programmando e iniziando la sperimentazione del Toolkit e dei Moduli formativi.

Il risultato è stato una stasi totale durata per diversi mesi: non solo non era possibile sapere quando le attività scolastiche sarebbero riprese regolarmente, ma una serie di azioni già pianificate sono state interrotte a metà, senza certezza di poterle riprendere.

Inoltre, la scuola funziona dappertutto con un susseguirsi logico di attività che seguono il corso dell'anno scolastico, portando all'impossibilità di portare avanti -ad esempio- in ottobre attività che erano state previste per marzo.

Un altro elemento dirompente è stato la necessità di svolgere la sperimentazione online: per fortuna il progetto prevedeva già la presenza di una piattaforma MOOC, che ha facilitato molto la fruizione da parte degli insegnanti, target primario del progetto, ma non ha aiutato la sperimentazione secondaria sugli allievi. Il Toolkit e i Moduli, infatti, sono stati progettati per essere utilizzati online per formare gli insegnanti, ma per essere poi utilizzati in presenza dagli stessi insegnanti con gli studenti.

Alla luce di quanto accaduto nell'ultimo anno e del perdurare di attività scolastiche online alternate alla formazione in presenza, sarebbe auspicabile pensare a nuovi progetti tesi ad elaborare, in futuro, nuovi Toolkit e nuovi Moduli formativi che prevedano l'erogazione online di esercizi anche agli studenti: gli allievi con difficoltà di apprendimento, infatti, sono stati sicuramente tra le categorie che hanno risentito in modo più negativo della didattica a distanza, proprio per la carenza di materiali fruibili online e studiati appositamente per loro.

Dal punto di vista del lavoro di partenariato, gli aspetti più negativi portati dalla pandemia sono stati:

- l'impossibilità di incontrarsi di persona, rinunciando ai Meeting transnazionali che tanta importanza hanno nei progetti Erasmus Plus.

- un forte stress psicologico sul team, i cui membri hanno dovuto affrontare paure, difficoltà logistiche e la temporanea deprivazione di alcune libertà personali. In particolare, poi, gli insegnanti hanno dovuto affrontare le enormi difficoltà di gestire una didattica a distanza a cui nessuno era preparato, gestendo le aspettative delle istituzioni, delle famiglie e degli studenti, con pochissimo supporto.
- L'inevitabile ritardo nelle attività.

Di contro, alcuni aspetti positivi possono essere tenuti in considerazione:

- Abbiamo tutti imparato a utilizzare in maniera più approfondita gli strumenti digitali a nostra disposizione, sia per l'apprendimento sia per la comunicazione
- Le videochiamate sono diventate una piacevole abitudine, che non verrà perduta, e che ci ha fatto restare uniti
- Si è sviluppato un forte senso di solidarietà tra i partner.

7. Bibliografia

7.1 Bibliografie nazionali

NORVEGIA

Alver, V. & Grøttestevik, R. (2019). Rapport: Mindre fravær. Økt risiko for frafall? Utdanningsforbundet.

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2019/rapport-mindre-fravar.-okt-risiko-for-frafall/>

Hernes, G. (2010) FAFO-rapport: Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. https://www.faf.no/media/com_netsukii/20147.pdf

Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. Acta Didactica Norge, 4(1), Art-17.

Moava. Retrieved February 28, 2021, from <https://www.moava.org/>

Nordahl, T., Persson, B., Dyssegård, C. B., Hennestad, B. W., Vaage, M., Martinsen, J., & Johnsen, T. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Oslo: Fagbokforlaget

NOU 2018:15. (2018). Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/sec1>

Skolekassa. Retrieved February 28, 2021, from <https://skolekassa.no/>

Statped (2020). Skolefravær og systemfokus. <https://www.statped.no/temaer/skolefravar/skolefravar-og-systemfokus/>

Stranden, A. L. Færre elever slutter om de får tett oppfølging på videregående. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/faerre-elever-slutter-om-de-far-tett-oppfolging-pa-videregaende/1369266>

Udir. (2014). Veilederen spesialundervisning. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

SPAGNA

Link

https://www.edubcn.cat/ca/centres_serveis_educatiu/serveis_educatiu/serveis_educatiu_de_zona/crp

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:09a49003-ec3d-4093-af30-d715ea35c9fb/lomced-paso-paso-secundariaybac-diversidad-v51.pdf>

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:99b22cf2-ef7f-40dd-bfcd-9520beead9e6/lomced-paso-paso-primaria-diversidad-v4.pdf>

<https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13290-consolidado.pdf>

<http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/diversitat-i-inclusio/atencio-educativa-als-alumnes/nese/>

UK-NI

Link

<https://www.eani.org.uk/parents/special-educational-needs-sen>

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwilvZvO-KrvAhWQUcAKHdynA5AQFjADegQIChAD&url=http%3A%2F%2Fwww.niassembly.gov.uk%2Fglobalassets%2Fdocuments%2Femployment-and-learning%2Freports%2Finquiry-into-post-special-educational-need-sen-provision-in-education-employment-and-training-for-those-with-learning-disabilities-in-northern-ireland2.pdf&usg=AOvVawinsh-n8TVMC_dD6Bp11FUB

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwilvZvO-KrvAhWQUcAKHdynA5AQFjABegQIAhAD&url=http%3A%2F%2Fwww.senac.co.uk%2Fwp-content%2Fuploads%2F2014%2F07%2FCompletePACKPDF.pdf&usg=AOvVaworAjk8zuNdyQqilSwpSGcg>

PORTOGALLO

Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 337-362.

<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>

Link

https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2019_Digital_Site.pdf

<https://www.adcoesao.pt/content/pobreza-e-exclusao-social-em-portugal-2020>

<https://on.eapn.pt/>

<https://pnpse.min-educ.pt/pdpse>

ITALIA

Carmen Tarantino: Coloriamo le parole- Grammatica per la scuola secondaria di primo grado

C. Tondelli: La geografia per tutti- Manuale di geografia per la scuola secondaria di primo

Di Sano S. – L'approccio RTI: un Sistema di intervento multilivello per la didattica della lettura, Università G. D'Annunzio, Chieti

Dott.ssa Anna Tramontano : Corso Alta Formazione in Tutor Didattico 26/01/2019

Franzi-Damele: Compagni di viaggio – Antologia per la scuola secondaria di primo grado

Fuchs D. & Fuchs L.S. (2006) – Introduction to Response to Intervention: What, why and how valid it? *New direction in research*

Fuchs L.S., Vaughn S., Responsiveness-to-Intervention. A Decade Later. *Journal of Learning Disability*, May/June 2012 vol. 45 no. 3 195-203

Greenwood C.R., Bradfield T., Kaminski R., Linas M., Carta J.J., Nylander D., The Response to Intervention (RTI) approach in early childhood. *Focus on Exceptional Children*. 2011; 43(9):1-22

Greenwood, C. R., Carta, J. J., Atwater, J., Goldstein, H., Kaminski, R., & McConnell, S. (2013). Is a Response to Intervention (RTI) Approach to Preschool Language and Early Literacy Instruction Needed? *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 48-64.

Ogonosky A.2008 – The Response to Intervention Handbook. Moving from theory to practice

G. Stella : Come leggere la dislessia e i DSA, 2016 Linee Guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento, Decreto Ministeriale 12 Luglio 2011

Massimo Ciuffo: Il processo di lettura Miur: Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012

Strategie didattiche per gli studenti dislessici in tutti i gradi di scuola. "Accommodating Students With Dyslexia In All Classroom Settings "International Dyslexia Association) Trad. Di Alessandra Chiaretta)

Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. Learning Disabilities Research & Practice, 18, 137-146

7.2 International Bibliography

Coltheart M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In Underwood, G. (Ed.), Strategies of Information Processing. London: Academic Press

Coltheart, M. (Ed.) (1972). Readings in Cognitive Psychology. Toronto: Holt, Rinehart and Winston

Coltheart, M. (Ed.) (1987). The Psychology of Reading (Attention & Performance XII)

Hove: Lawrence Erlbaum Associates

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2015. Combate ao Abandono Precoce na Educação e Formação na Europa. Documento Síntese Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-53_en

Cornoldi C. (a cura di), I disturbi dell'apprendimento. Il Mulino, Bologna, 1991

Cornoldi C., Le difficoltà di apprendimento a scuola, Il Mulino, Bologna, 1999

Cornoldi. C. (a cura di), Difficoltà e disturbi dell'apprendimento, Il Mulino, Bologna, 2007

De Beni R., Cisotto L., Carretti, Psicologia della lettura, Edizioni Erickson, Trento, 2001

Frith U., (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Download at <https://sites.google.com/site/utafirth/publications-1/reading-spelling-and-dyslexia>

Gardner H., *Frames of the Mind*, 1983

Kearney C.A. (2008). School absenteeism and school refusal in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451 – 471

Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and individual differences*, 31, 1-10.

Medeghini R., *Perché è così difficile imparare? Come la scuola può aiutare gli alunni con disturbi specifici di apprendimento*. Ed. Vannini, Brescia, 2005

Tretti, Terreni, Corcella, *Materiali IPDA per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento*, Edizioni Erickson, Trento, 2002

UNESCO: *Good Pedagogy-Inclusive pedagogy* (2000)

Link

<https://www.miur.gov.it/disturbi-specifici-dell-apprendimento-dsa->

<https://www.aiditalia.org/>

<http://www.rtinetwork.org/learn>

<http://www.rtinetwork.org/learn/research/field-studies-rti-programs>

<http://www.rtinetwork.org/glossary>

<http://www.crtiec.dept.ku.edu/>

