

RICERCHE

L'istituzionalizzazione del Service Learning a supporto della formazione docente.

Institutionalisation of Service Learning to support teacher training.

Patrizia Lotti, INDIRE.

Lorenza Orlandini, INDIRE.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo presenta i primi esiti della somministrazione nel contesto italiano della rubrica di autovalutazione sul livello di istituzionalizzazione del Service Learning nelle scuole italiane. Lo strumento è stato tradotto e adattato al contesto scolastico ed è stato integrato delle componenti caratterizzanti l'innovazione didattica e organizzativa del Movimento delle Avanguardie educative di Indire. L'indagine è stata rivolta a 143 scuole. In questo contributo sono presentati gli esiti relativi alla relazione tra formazione docenti e il livello di istituzionalizzazione del Service Learning.

ENGLISH ABSTRACT

The paper presents the first outcomes of the administering of the self-assessment rubric on the level of institutionalisation of Service Learning in the Italian schools. The rubric has been adapted to the Italian context of the primary and secondary schools and has been integrated with the components characterising didactic and organisational innovation promoted by Indire's Avanguardie educative Movement. The research was directed at 143 schools. This paper focuses on the outcomes of the administration and points out the relationship between teachers' professional development and the level of institutionalisation of Service Learning.

Introduzione

L'att sistemi scolastici sono talvolta percepiti come gli ambiti di politica pubblica più conservatori (OECD, 2017), nei quali è difficile introdurre trasformazioni e innovazioni. I cambiamenti sociali in corso e l'emergenza da COVID-19 degli ultimi anni hanno richiesto ai sistemi sociali, in particolare a quello scolastico, di rispondere in tempi rapidi alle sfide.

La chiusura delle scuole e il ricorso totale, come è avvenuto in Italia, alla didattica a distanza (DAD), hanno coinvolto circa 12 milioni di studenti, dalla scuola dell'infanzia alla formazione terziaria. Alcuni indirizzi di ricerca (OECD, 2013) evidenziano come l'innovazione, in particolare all'interno dei contesti scolastici, si radica quando si sviluppa all'interno di una logica di emersione dal basso (bottom-up), ispirandosi ad esperienze pregresse delle scuole e secondo un approccio partecipativo e collaborativo (Mughini, 2020).

Il Movimento delle Avanguardie educative (AE) di INDIRE ha fatto propria questa visione e, fin dall'inizio delle attività nel 2014, ha proposto, alle scuole interessate a trasformare il modello scolastico tradizionale, dei percorsi di innovazione basati su esperienze già realizzate in altre realtà scolastiche. Da questa prima indagine esplorativa (Laici & Orlandini, 2016), è nata la Galleria di idee per l'innovazione che raccoglie approcci educativi, soluzioni organizzative e spaziali, strategie e metodologie didattiche con l'obiettivo di accompagnare le scuole, di ogni ordine e grado, nel passaggio dalla *teacher-centered* alla *learning-centered education* (Berlinguer, 2014).

Nel corso degli anni, la Galleria si è ampliata, offrendo alle scuole 16 idee di innovazione che assumono le dimensioni del tempo, dello spazio e della didattica come coordinate su cui agire per la trasformazione del modello scolastico tradizionale.

La proposta del Movimento AE vuole ricomporre la frattura fra «la proposta formativa univoca dell'istituzione e la domanda diversificata di conoscenza degli utilizzatori» (Moscati, Nigris e Tramma, 2008, p. 8). L'obiettivo è promuovere una visione di scuola capace di rispondere ai bisogni formativi degli studenti, di attivare processi orientati a stimolare il pensiero critico, riflessivo e creativo, di favorire la personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento, di accogliere le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali.

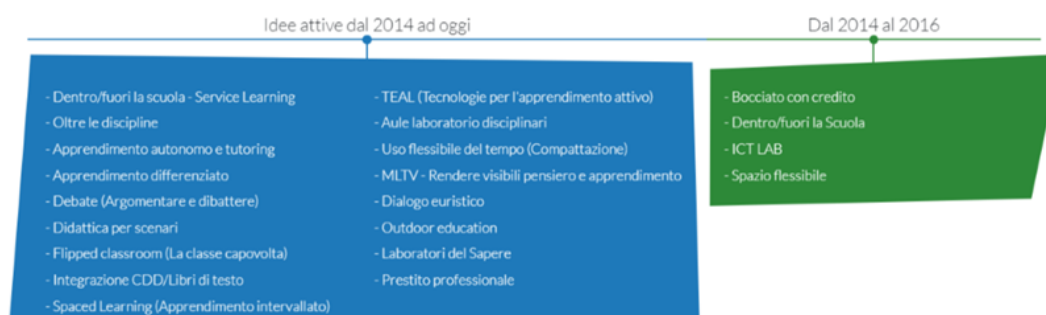


FIG. 1: LA GALLERIA DI IDEE PER L'INNOVAZIONE (FONTE: AVANGUARDIE EDUCATIVE (1))

L'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning" (SL) rappresenta uno dei percorsi di innovazione proposti dal Movimento AE e assume l'approccio pedagogico dell'apprendimento servizio come framework di riferimento per la progettazione di percorsi di apprendimento che collegano scuola e territorio (Orlandini et al., 2020).

Il tema della relazione tra scuola e territorio è caro alla pedagogia italiana: ne sono un esempio l'esperienza di Don Lorenzo Milani con la scuola di Barbiana, le discipline intese come supporto agli studenti e studentesse per comprendere i problemi del proprio contesto (Giunti, 1967), l'idea di sistema formativo integrato (Frabboni, 1988) e allargato (De Bartolomeis, 2018) e, infine, la "maieutica reciproca" per lo sviluppo comunitario e per favorire il ragionamento in comune che supera la pratica della didattica trasmissiva (Dolci, 1996).

L'orizzonte numero 5 (Connettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza) e il 6 (Investire sul capitale umano ripensando i rapporti: dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.) del Manifesto AE evidenziano l'opportunità che la scuola si ponga in relazione con il mondo esterno, secondo un'ottica di reciprocità.

Gli elementi identitari del SL (Tapia, 2006; Furco 1996; Orlandini et al., 2020; Lotti, 2021) evidenziano come esso si nutra della relazione con l'esterno, basata sul 'circolo virtuoso' tra apprendimento servizio e la partecipazione attiva dei diversi soggetti coinvolti (Fig 2). Il SL, quindi, trova la sua applicazione nella "terra di mezzo" tra dentro e fuori la scuola, diventandone la cornice pedagogica e una possibile 'architettura' per costruire l'offerta formativa (Mortari, 2017) per le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado.

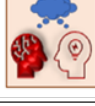
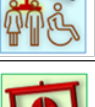
	Attività di servizio significativo: apprendimento in contesto di vita reale e diagnosi di un bisogno sentito nella comunità; apprendimento a carattere orientativo/professionalizzante delle conoscenze e abilità stimulate.
	Doppia intenzionalità: collegamento fra obiettivi di servizio e obiettivi di apprendimento in modo da sostenere il circolo virtuoso che alimenta la reciproca qualità.
	Protagonismo di studenti e studentesse: partecipazione attiva in tutte le fasi e processi trasversali del progetto che possono formare l'Unità di Apprendimento co-progettata, co-realizzata, co-valutata ecc.
	Riflessione costante: definizione dei tempi e modi della riflessione individuale e collettiva dei vari protagonisti del progetto su quanto svolto in termini di servizio e di apprendimento.
	Collegamento con il curricolo: inserimento del progetto nelle attività curriculari con l'interazione di più materie in una Unità di Apprendimento inter o transdisciplinare da realizzare in collaborazione con soggetti esterni.
	Comprensione della diversità: favorire l'analisi dei diversi punti di vista, comprendere le differenze per contrastare le ingiustizie e puntare a l'orizzontalità delle relazioni fra i diversi attori che interagiscono nel progetto.
	Monitoraggio costante: definizione dei tempi e modi per dedicarsi al monitoraggio e valutazione del progetto e degli obiettivi di apprendimento e di servizio, da portare avanti in tutte le fasi del progetto.
	Durata e intensità: articolazione del percorso di progetto in termini di estensione temporale e di durata delle singole Unità Formative, il cui aumento ne determina significatività e miglioramento qualitativo.
	Creazione di partnership: attivazione e consolidamento di alleanze e collaborazioni con gruppi, enti e organizzazioni del territorio che impegnano l'intera comunità educante nel progetto.
	Comunicazione interna ed esterna: definizione dei tempi e modi della documentazione e comunicazione utili al riconoscimento, alla visibilità e alla diffusione della qualità del progetto.

FIG. 2: ELEMENTI IDENTITARI DEL SL. ELABORAZIONE DELLE AUTRICI A PARTIRE DA FURCO, 1996; TAPIA, 2006; FIORIN, 2016, EUROPE ENGAGE (2)

Motivazioni della ricerca

In questo contributo sono presentati i primi esiti della somministrazione nelle scuole italiane della *Rubrica per l'autovalutazione del livello di istituzionalizzazione del Service Learning*. Lo strumento è stato presentato nel 1988 da Andrew Furco, uno dei massimi esperti a livello mondiale sul SL. La rubrica collega lo sviluppo di questi percorsi con la mission, la ricerca e i programmi accademici delle istituzioni e le relative relazioni con il territorio.

È stata sviluppata in seguito ad un decennio di ricerca e applicata in forma pilota in otto università, aggiornata e presentata all'interno di numerosi seminari. Lo strumento è organizzato in cinque dimensioni composte da più componenti e tre tappe di sviluppo che prevedono il passaggio dalla "creazione della massa critica" alla "costruzione della qualità" fino alla "sostenibilità istituzionale", la Griglia è uno strumento per autovalutare e analizzare l'evoluzione dell'istituzionalizzazione del SL, sulla base della quale poter prevedere anche il confronto nella comunità educante (Furco, 1999).

Nel panorama italiano il SL è di più recente diffusione rispetto alla scena internazionale ed è solo nell'ultimo decennio che l'approccio ha iniziato a diffondersi sia in ambito universitario sia in quello scolastico. In particolare, la ricerca sul tema dell'istituzionalizzazione può essere considerata una naturale conseguenza dei percorsi top-down e bottom-up realizzati negli ultimi anni rispettivamente dal Ministero e da Indire. Nel 2016 il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR, oggi Ministero dell'Istruzione e del Merito) ha avviato un percorso sperimentale in tre regioni (Lombardia, Toscana e Calabria) con l'obiettivo di dare avvio a reti di scuole per la realizzazione di attività didattiche basate sulle specificità del SL, sensibilizzare e formare docenti e dirigenti scolastici all'approccio.

Questa iniziativa è culminata in un evento finale e nella pubblicazione di *Una via italiana per il Service Learning* (3). Negli anni successivi, il SL è stato menzionato nelle *Linee guida per la realizzazione dei Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento* (ex Alternanza Scuola-Lavoro) come una delle modalità per la realizzazione di tali attività nelle scuole secondarie di secondo grado. Inoltre, nel 2018 sono state individuate tre istituzioni con il ruolo di punto di riferimento a livello territoriale (scuole polo nazionali del secondo ciclo) per la diffusione del SL su tutto il Paese. Tale iniziativa, rallentata dall'emergenza COVID-19, è terminata nel novembre del 2021 con il Festival del SL che si è svolto a Mestre e che ha visto un'ampia partecipazione delle scuole di ogni ordine e grado provenienti da tutta Italia. Sulla scia di queste iniziative, nel mese di gennaio 2023, si è insediato al MIM un Tavolo di lavoro per la diffusione dell'approccio nel contesto italiano.

Sempre nel 2016, analizzando le esperienze provenienti dalle scuole stesse, INDIRE ha individuato il SL come cornice pedagogica e metodologica di riferimento nella progettazione delle attività che legano scuola e territorio, integrandolo all'interno dell'idea "Dentro/fuori la scuola". Le attività sono iniziate con 3 scuole capofila e la pubblicazione della versione 1.0 del documento *Linee Guida per l'implementazione dell'idea Dentro/fuori la scuola – Service Learning*. Nell'ottica "service research" del dialogo fra gruppo di ricerca INDIRE e comunità scolastiche aderenti all'idea che si confronta sui dati utili a facilitare i

processi di decisione nella pratica educativa (Mortari, 2017), nel 2021 sono state avviate le attività finalizzate a sostenere l'autovalutazione sul processo di istituzionalizzazione del SL, cioè il superamento della frammentazione progettuale attraverso l'assunzione dell'approccio pedagogico a propria idea di scuola.

Dato l'interesse crescente per questo approccio, l'approfondimento sul livello di istituzionalizzazione del SL si posiziona come tema emergente rispetto al percorso realizzato nel contesto italiano e rappresenta l'avvio di uno spazio di riflessione che accompagna lo sviluppo di una visione multidimensionale dell'innovazione scolastica attraverso la sua implementazione. Spazio di riflessione che può progressivamente mettersi in relazione con altri Paesi in cui questo processo è già avviato, come gli Stati Uniti in cui l'istituzionalizzazione del SL ha sostanzialmente il ruolo di sostegno al funzionamento della democrazia delle stesse istituzioni educative (Zlotkowski, 2007), l'Argentina in cui ha facilitato la connessione dei principi di equità, qualità e solidarietà nel loro confronto con gli altri attori della politica educativa (Giorgetti, 2021) o il Sudafrica in cui ha accompagnato l'introduzione di modelli socialmente responsabili e la ricostruzione e sviluppo della società civile in un momento di forte transizione (Erasmus & Albertyn, 2015).

La Rubrica rispecchia la multidimensionalità necessaria all'attenzione verso l'insieme di fattori che facilitano la qualità e l'efficacia dell'istituzionalizzazione del SL nell'ambito del sistema sociale che attua questo approccio educativo con dinamiche orientate al processo di insegnamento e apprendimento e al sistema di relazioni, dentro e fuori la scuola, sostenute dal valore della responsabilità collettiva (Sandmann & Plater, 2013).

La sua somministrazione facilita quindi l'attenzione verso questi elementi di qualità da parte dei fruitori, nonché la visione dei passi possibili verso una maggiore sostenibilità istituzionale.

Se l'ottica "service research" guida la sua diffusione nel movimento AE, l'analisi dei risultati presentata in questo contributo adotta uno sguardo trasversale alle dimensioni della Rubrica, analizzando i risultati dei componenti che evidenziano come l'istituzionalizzazione del SL può sostenere lo sviluppo professionale del personale docente di una comunità educante, in cui lo studio e la ricerca di innovazione non sono processi individuali, ma collettivi e sistematici, a partire dalla condivisione di un'idea comune espressa con le risposte relative alla dimensione 1 *Filosofia e mission*.

Autovalutare l'istituzionalizzazione: uno strumento per le scuole italiane e metodologia di ricerca

Nel contributo del 1999 *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*, Andrew Furco presenta lo strumento di autovalutazione del livello di istituzionalizzazione del SL all'interno dell'istruzione superiore in Nord America. La sua prima applicazione ha coinvolto otto università come esperienza pilota, discussa all'interno di alcuni seminari realizzati con Campus Compact e arricchita da una guida per la compilazione (Furco, 2007).

Nella ricerca coordinata da Andrew Furco la rubrica si articola in cinque dimensioni, ciascuna contenente più componenti, in relazione alle quali il compilatore può posizionarsi su una delle tre tappe di sviluppo che prevedono il livello 1 (iniziale) riguardante la “creazione della massa critica”, il livello 2 (intermedio), relativo alla “costruzione della qualità” fino a quello più avanzato che determina la “sostenibilità istituzionale”. Le cinque dimensioni della rubrica sono sviluppate a partire dagli elementi identitari del SL e sono volte ad offrire la possibilità di autovalutare i vari componenti sia per accostamento dimensionale sia in modo trasversale per tematica:

1. *Filosofia e Mission*: per individuare la presenza di una definizione condivisa e riconosciuta dell’approccio all’interno della scuola in relazione ai propri documenti di policy.
2. *Sostegno e coinvolgimento dei docenti nell’approfondimento del SL*: per descrivere il livello di coinvolgimento del personale docente della scuola relativamente alle esperienze di SL, alla loro connessione con le metodologie didattiche e la loro leadership per sostenere e promuovere le attività.
3. *Sostegno e coinvolgimento degli studenti nel SL*: per descrivere il livello di coinvolgimento degli studenti nei percorsi di SL realizzati e nella loro diffusione.
4. *Partecipazione e associazione con i partner comunitari*: per indagare le relazioni di reciprocità instaurate con gli interlocutori esterni rispetto alle attività di SL.
5. *Appoggio istituzionale al SL*: per valutare le risorse umane e finanziarie utilizzate per l’implementazione dell’approccio anche attraverso l’appoggio dell’impegno dei vari protagonisti (docenti, studenti, partner).

Per l’adattamento al contesto italiano, è stata oggetto di analisi la versione della rubrica del 2003. Dopo una prima traduzione, per l’adattamento al quadro di riferimento italiano delle scuole del primo e secondo ciclo di istruzione, sono stati realizzati due interventi: l’inserimento di alcune nuove componenti riferibili ai principi di innovazione didattica e organizzativa delle AE in quanto la ricerca si colloca all’interno delle iniziative del Movimento; e l’interazione con l’utilizzo dei fondi del PON Per la scuola 2014-2020 indirizzati all’istruzione degli studenti (Fig. 3).

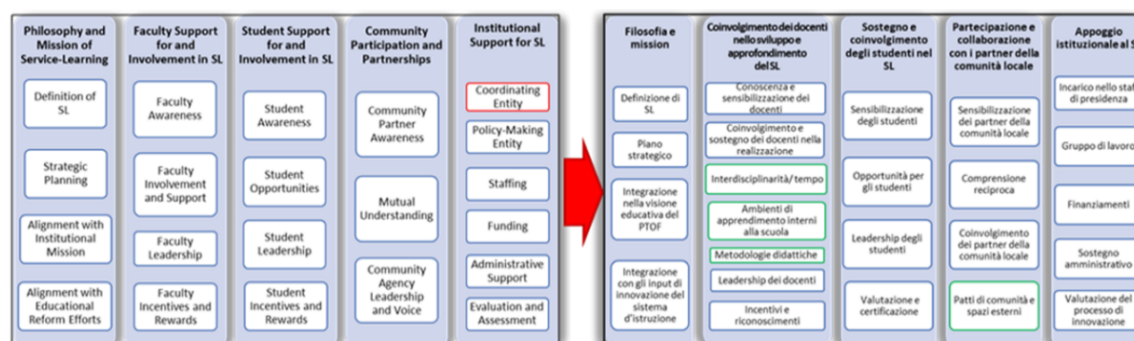


FIG. 3: CONFRONTO TRA LE COMPONENTI DELLA RUBRICA SVILUPPATA DA FURCO E L'ADATTAMENTO AL CONTESTO ITALIANO (ELABORAZIONE DELLE AUTRICI)

Sono state mantenute le cinque dimensioni e la gradazione nei tre livelli, come previsto dallo strumento di Furco. All'interno della dimensione *Institutional Support for SL* è stata eliminata la componente "coordinating entity", specifica per l'organizzazione universitaria che ha una struttura più ampia e articolata rispetto alle istituzioni scolastiche del primo e secondo ciclo di istruzione. Al contrario sono state aggiunte le dimensioni dell'innovazione del Movimento AE attraverso le componenti: "interdisciplinarietà/tempo", "ambienti di apprendimento interni alla scuola" e "metodologie didattiche" all'interno della dimensione *Sostegno e coinvolgimento dei docenti nell'apprendimento del SL*, questo perché la professionalità docente è centrale all'interno delle istituzioni che intendono sviluppare attività di SL, soprattutto da parte di coloro che sono già formati all'approccio e che possono svolgere un ruolo trainante e di supporto rispetto ai meno esperti.

Per quanto riguarda invece la relazione con il territorio è stata aggiunta la componente "Patti di comunità e spazi esterni" nella dimensione 4; per individuare, anche alla luce delle novità introdotte dal "Piano estate 2021", le modalità di partecipazione e le tipologie di alleanze con i partner esterni. Un focus particolare attraverso questo nuovo componente è l'utilizzo delle pertinenze scolastiche o di altri spazi messi a disposizione dalla comunità per le attività scolastiche, in continuità con gli interventi proposti in risposta all'emergenza sanitaria. Inoltre, nei campi note già previsti in corrispondenza di ciascun componente, sono stati integrati gli input narrativi (Bruner, 1992) utili per stimolare una descrizione più dettagliata ed esaustiva dello stato della scuola e far emergere l'"inconscio pratico" (Perrenoud, 2001) o l'implicito didattico che sono al cuore della sapienza tacita del personale docente (Perla, 2014).

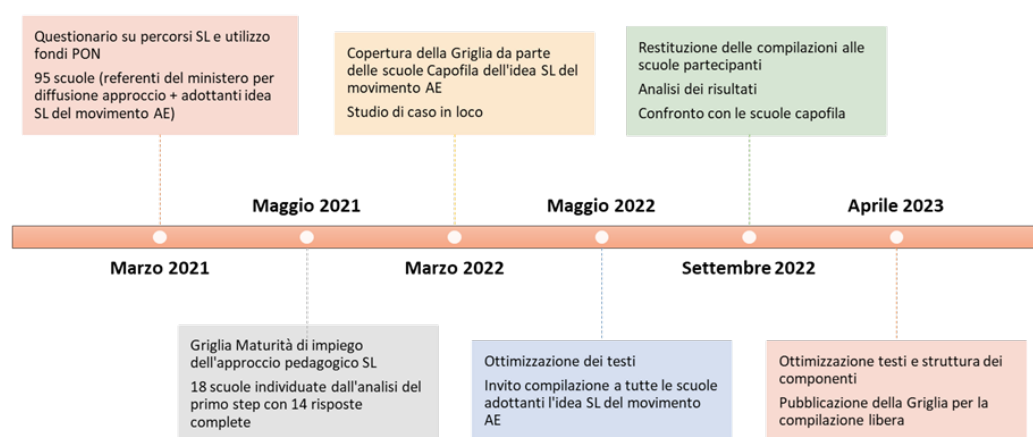


FIG. 4: PROCESSO DI SOMMINISTRAZIONE, ANALISI E OTTIMIZZAZIONE DELLA RUBRICA (ELABORAZIONE DELLE AUTRICI)

Per la somministrazione dello strumento tramite form online si è adottato un progressivo ampliamento del campione di riferimento la cui analisi dei risultati e confronto continuo con alcune istituzioni scolastiche consente l'ottimizzazione dello strumento stesso. La prima somministrazione, nel 2021, è stata a valle di un processo di

analisi che ha portato all'individuazione di 18 istituzioni scolastiche dalle quali sono state ottenute 14 risposte (4).

Nel 2022 è avvenuta una prima estensione della somministrazione alle scuole capofila dell'idea "Dentro/fuori - service learning" e la realizzazione di uno studio di caso in loco (Lotti & Orladini, 2023), quindi l'invio a tutte le scuole adottanti l'idea, la restituzione alle rispondenti e il confronto con le capofila in relazione all'analisi dei dati complessivi per una nuova ottimizzazione della Rubrica da rendere pubblica per la compilazione nel 2023 (Fig. 4).

Primi risultati dei dati complessivi

I risultati presentati sono riferiti ai dati complessivi delle risposte ricevute nel processo di somministrazione attuato. Su 143 scuole del Movimento delle AE adottanti (dato riferito a marzo 2022), sono presenti 53 Rubriche di risposta comprendenti tutte le Capofila (6, di cui una scuola in corso di nomina) e 47 adottanti del primo e secondo ciclo di istruzione.

L'analisi guarda sia al posizionamento sulle tre tappe di sviluppo dell'istituzionalizzazione del SL indicato per ciascun componente della Rubrica, sia a quanto scritto in relazione agli input narrativi degli spazi note corrispondenti. Per l'analisi di tali contenuti testuali, l'individuazione delle unità significative di descrizione (Mortari & Ghirotto, 2019) ha seguito una doppia tipologia di codificazione: deduttiva in ragione del componente di riferimento e induttiva in ragione di nuovi significati emergenti dalle descrizioni offerte dalle scuole (5). In particolare, viene analizzato il posizionamento nella tappa di sviluppo e l'insieme dei testi relativi alle note corrispondenti per i seguenti componenti: "Definizione del Service Learning", "Piano strategico" e "Integrazione nella visione educativa del PTOF" per la dimensione 1; "Conoscenza e sensibilizzazione dei docenti", "Coinvolgimento e sostegno dei docenti alla realizzazione dei percorsi", "Interdisciplinarietà/tempo", "Ambienti di apprendimento interni alla scuola" e "Metodologie didattiche" per la dimensione 2; "Gruppo di lavoro" e "Valutazione dei processi di innovazione" per la dimensione 5.

Come mostra la figura 5, il gruppo delle capofila (quindi esperte e di riferimento per le altre istituzioni del movimento AE rispetto all'approccio pedagogico del SL) si posiziona sempre nella tappa di sviluppo più avanzata rispetto a quello del totale delle scuole partecipanti all'indagine, corrispondente alla 3 "sostenibilità istituzionale" per la maggioranza di questi componenti. Fanno eccezione il componente "Coinvolgimento e sostegno dei docenti alla realizzazione dei percorsi" per il quale il gruppo delle capofila si trova come il totale delle partecipanti al livello 2 relativo alla "costruzione della qualità" e "Interdisciplinarietà/tempo" che vede il comune posizionamento al livello 1 di "creazione della massa critica" (6).

Nella dimensione *Filosofia e Mission*, il posizionamento alla tappa 3 del processo di istituzionalizzazione per la "Definizione del Service Learning", condiviso dalla maggioranza ponderata delle 53 scuole rispondenti, è solitamente accompagnato da una descrizione nella nota corrispondente molto generica e riconducibile esclusivamente a definizioni o motti presenti in letteratura (es: "apprendere serve, servire insegna", introdotto da Clayss e riportato anche da Fiorin, 2016).

Ciò che contraddistingue le 6 capofila è una contestualizzazione e una maggiore articolazione di questa descrizione, che permette l'individuazione di più unità significative per la codificazione di tipo induttivo, con correlazioni e quindi continuità di senso con quanto riportato nel "Piano strategico" e nell'"Integrazione nella visione educativa del PTOF", dove viene riferito del SL in relazione al processo di innovazione didattica e organizzazione e della sua esplicitazione nei documenti ufficiali della scuola sulla visione educativa con cui l'istituzione scolastica si presenta all'esterno.

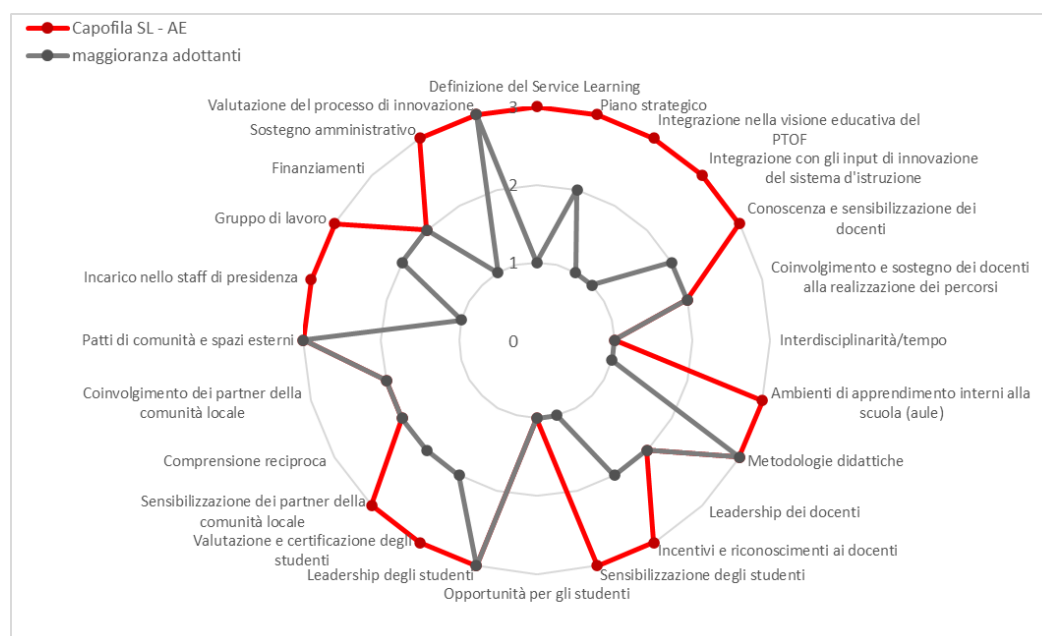


FIG. 5: CONFRONTO TRA SCUOLE CAPOFILA E SCUOLE ADOTTANTI

Infatti, come mostra la figura 6, i due codici induttivi "elementi di innovazione" e "sviluppare la motivazione negli studenti" emergono in relazione a tutti e tre i componenti esaminati per la dimensione 1, mentre "sistematicità" risulta correlato sia con "Piano strategico" che con "Integrazione nella visione educativa del PTOF".

Dai testi descrittivi di queste scuole emerge che il SL è integrato nel PTOF come cornice di riferimento che facilita il superamento della frammentazione progettuale e l'interazione propositiva con la realtà esterna. In tal senso, l'approccio pedagogico favorisce il superamento della dicotomia fra teoria e prassi e si presenta come cornice per la costruzione dei percorsi di educazione civica e il rafforzamento delle attività di orientamento e di indirizzo secondo una visione complessiva, che le lega anche alle competenze di base.

Nella dimensione 2 *Sostegno e coinvolgimento dei docenti nell'approfondimento del SL*, le capofila condividono con il totale delle rispondenti un andamento meno lineare di posizionamento per i vari componenti. In particolare, la "Conoscenza e sensibilizzazione dei docenti" valuta la quantità di docenti che rispetto al totale del collegio conosce le caratteristiche dell'approccio pedagogico; in questo caso, le capofila mantengono il posizionamento in tappa 3.

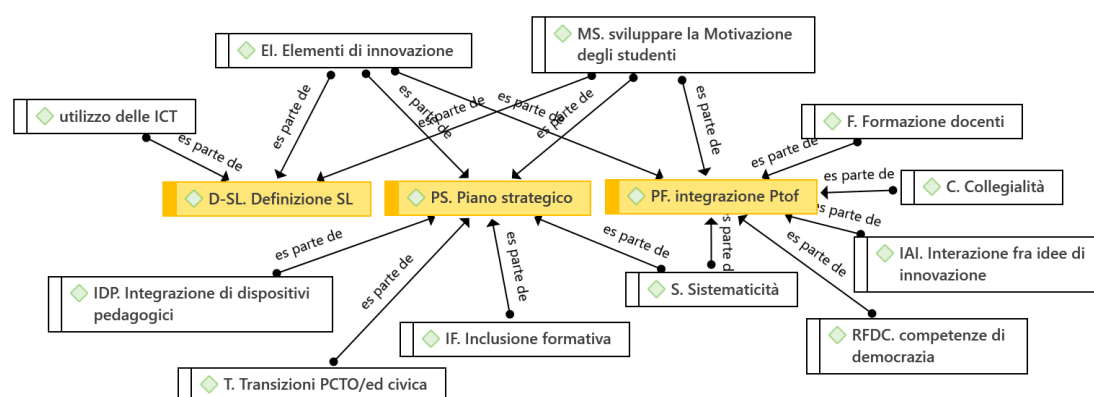


FIG. 6: RELAZIONI DI RETE FRA CODICI DEDUTTIVI E INDUTTIVI PER I COMPONENTI DELLA DIMENSIONE 1

Il “Coinvolgimento e sostegno dei docenti alla realizzazione dei percorsi” esprime invece la quantità di docenti proattivi nella realizzazione di percorsi SL e anche le capofila scendono al livello di sviluppo 2 “costruzione della qualità”. Per quanto concerne gli altri 3 componenti aggiunti per considerare le dimensioni dell’innovazione del movimento AE, vediamo che “Ambienti di apprendimento interni alla scuola” caratterizza le capofila per l’essere ad un livello 3 di “sostenibilità istituzionale”, rispetto al totale che invece resta al livello 1 di “creazione della massa critica”.

Al contrario, “Interdisciplinarietà/tempo”, che intercetta il livello di variazione del quadro orario attraverso forme di flessibilità che sostengono l’interdisciplinarietà dei percorsi, vede le scuole esperte come l’insieme delle rispondenti ferme al livello 1 di “creazione della massa critica”.

“Metodologie didattiche”, che lega il SL al rinnovamento metodologico delle strategie di insegnamento-apprendimento, vede all’opposto il comune posizionamento al livello 3.

Questi risultati evidenziano l’interesse comune delle scuole coinvolte nell’indagine relativamente al rinnovamento metodologico e una scarsa influenza dell’approccio del SL sulla dimensione dell’organizzazione del tempo scuola. Il posizionamento delle capofila sulla dimensione connessa agli ambienti di apprendimento evidenzia una connessione con la partecipazione della scuola al Movimento AE. In questa dimensione, infatti, le scuole esperte evidenziano un maggiore sviluppo rispetto alle adottanti.

Rispetto ai codici induttivi (figura 7), emergono nuovamente “sistematicità” (in relazione con “Conoscenza e sensibilizzazione dei docenti”, “Coinvolgimento e sostegno dei docenti alla realizzazione dei percorsi” e “Metodologie didattiche”) ed “elementi di innovazione” (in relazione con “Coinvolgimento e sostegno dei docenti alla realizzazione dei percorsi”, “Interdisciplinarietà/tempo” e “Metodologie didattiche”), insieme a “collegialità” (con “Conoscenza e sensibilizzazione dei docenti”, “Coinvolgimento e sostegno dei docenti alla realizzazione dei percorsi” e “Interdisciplinarietà/tempo”) e “impegno organizzativo” (con Conoscenza e sensibilizzazione dei docenti” e

“Coinvolgimento e sostegno dei docenti alla realizzazione dei percorsi”). Inoltre, alcuni codici relativi all’indicazione delle metodologie didattiche o alle finalità del loro utilizzo, oltre ad emergere dalla descrizione del componente omonimo, risultano anche in altri punti delle dimensioni 1 e 2 - “utilizzo delle ICT”, “RFDC competenze di democrazia”, “coaching didattico”, apprendimento cooperativo”.

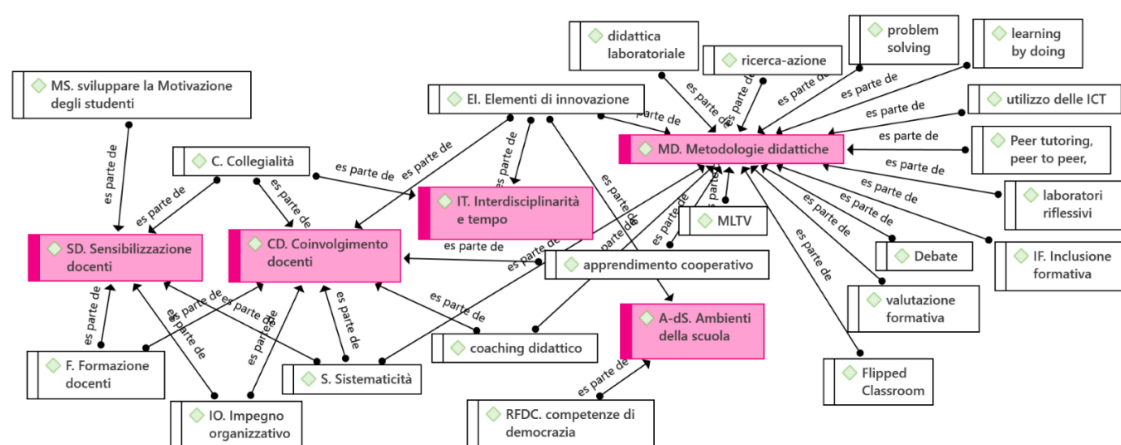


FIG. 7: RELAZIONI DI RETE FRA CODICI DEDUTTIVI E INDUTTIVI PER I COMPONENTI DELLA DIMENSIONE 2

Infine, nella dimensione 5 dell’*Appoggio istituzionale al SL*, il “Gruppo di lavoro” evidenzia il riconoscimento delle attività organizzative necessarie alla realizzazione dei percorsi e la presenza o meno di un team di supporto composto da docenti e personale amministrativo. “Valutazione dei processi di innovazione” è funzionale a comprendere i percorsi realizzati nel quadro di innovazione organizzativa e didattica della scuola nonché del suo rapporto con l’intera comunità territoriale. Il posizionamento nella tappa 3 delle capofila per il componente “gruppo di lavoro” evidenzia la presenza consolidata di un nucleo di persone che opera trasversalmente ai consigli di classe, ai dipartimenti, agli indirizzi di studio e/o ai plessi di queste istituzioni scolastiche per sostenere il miglioramento qualitativo della comunità educante nel suo complesso. Dai codici induttivi emerge anche l’effettiva maggiore articolazione di questo gruppo, per il quale oltre al riferimento ai docenti nelle varie funzioni, risultano anche il dirigente scolastico e il personale amministrativo.

Il posizionamento sul livello 3 di tutte le rispondenti per “Valutazione dei processi di innovazione” evidenzia l’integrazione del SL nel quadro di innovazione organizzativa e didattica in relazione alle finalità del proprio piano strategico. In tal senso, la scuola si configura come innovatore sociale, motore di trasformazione e rigenerazione culturale e sociale che accompagna gli studenti nell’adozione e promozione di spazi di cui avere cura e da promuovere, nella promozione di nuovo dialogo e confronto interculturale e/o intergenerazionale, nella presa in carico di problematiche di varia tipologia, sfruttando anche le opportunità di collaborazione derivanti dai Patti Educativi di Comunità.

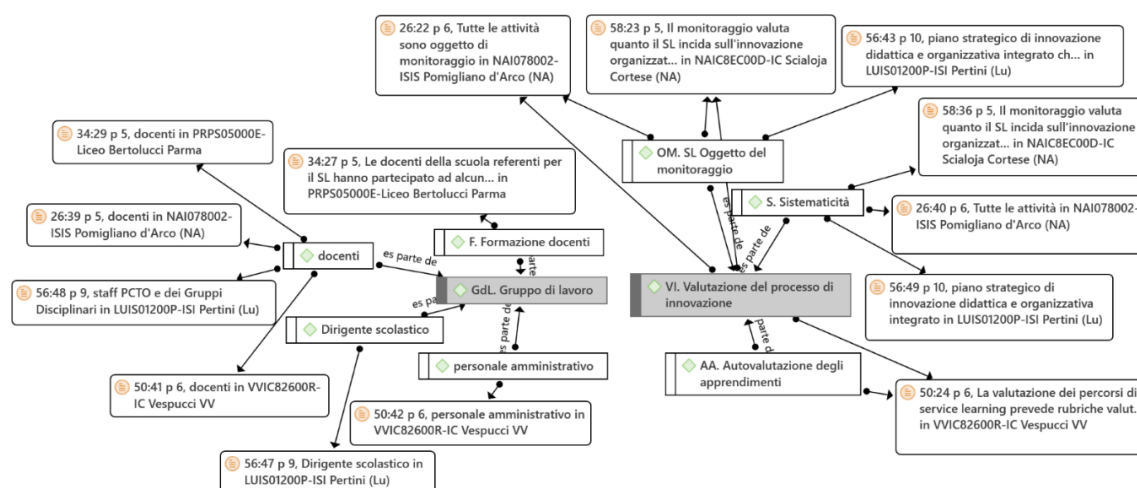


FIG. 8 – RELAZIONI DI RETE FRA CODICI DEDUTTIVI E INDUTTIVI E LE UNITÀ SIGNIFICATIVE DI DESCRIZIONE

Discussione dei risultati

Dall'analisi dei risultati dei dati complessivi emerge la maturità delle capofila nel processo di istituzionalizzazione del SL e dalle unità significative di descrizione emergenti risulta il legame fra le tre dimensioni e i dieci componenti considerati, con tre codici induttivi che manifestano reti di correlazione particolarmente articolate.

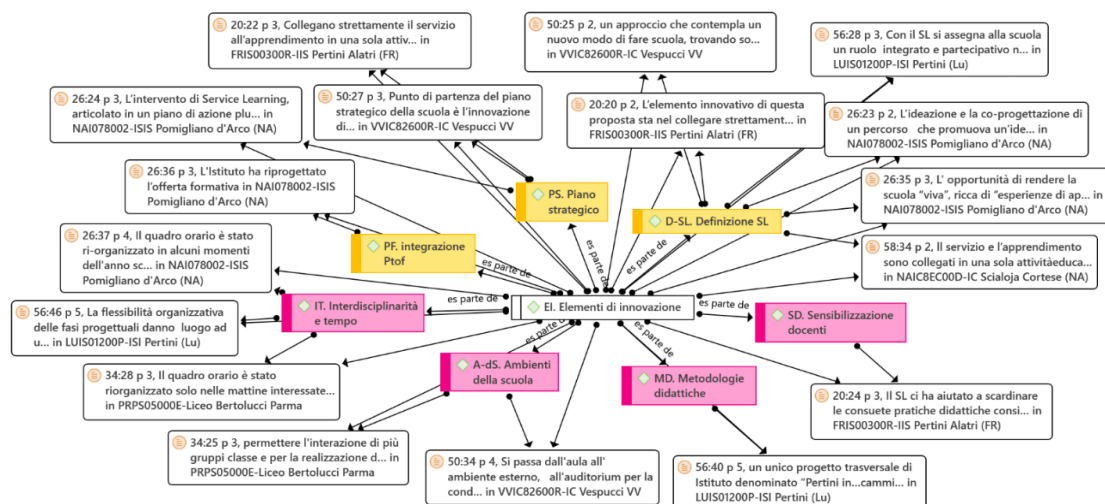


FIG. 9 – RELAZIONI DI RETE DI "ELEMENTI DI INNOVAZIONE" CON I CODICI DEDUTTIVI E LE UNITÀ SIGNIFICATIVE DI DESCRIZIONE

Il codice induttivo "elementi di innovazione" risulta correlato sia ai componenti della dimensione 1 che a quattro componenti della dimensione 2, tre dei quali sono quelli introdotti per comprendere gli elementi di innovazione del Movimento AE - "interdisciplinarietà/tempo", "ambienti di apprendimento interni alla scuola" e "metodologie didattiche" - (Fig. 9).

Ciò avvalora l'ipotesi che il riconoscimento degli "elementi di innovatività" da parte delle capofila è connessa alla definizione del SL e alla sua presenza nei documenti strategici per poi diffondersi nei componenti della dimensione della Rubrica dedicata ai docenti.

La rete di "sistematicità" spazia fra i componenti delle tre dimensioni (Fig. 10) e così pure quella del codice induttivo "formazione docente" (Fig. 11). La "sistematicità" descrive percorsi diffusi in modo costante e definito tramite i documenti strategici della scuola, ma anche della diffusione della sua conoscenza nel corpo docente o della pianificazione del rinnovamento didattico attraverso l'introduzione di metodologie proposte dal Movimento AE e non solo, come pure della visione strategica attuata tramite il monitoraggio. A sua volta, la "formazione docente" narra dei corsi specifici frequentati e dell'acquisizione dei suoi elementi caratterizzanti attraverso l'insegnamento nei percorsi di SL e il connesso confronto con i colleghi. Narra inoltre della continuità di studio e ricerca da parte dei docenti che fanno parte del "Gruppo di lavoro".

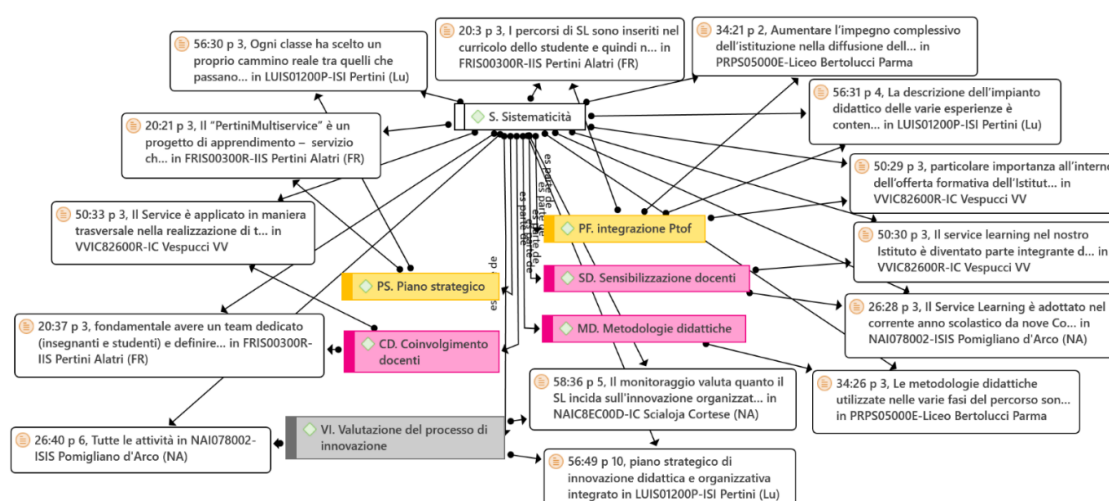


FIG. 10 – RELAZIONI DI RETE DI "SISTEMATICITÀ" CON I CODICI DEDUTTIVI E LE UNITÀ SIGNIFICATIVE DI DESCRIZIONE

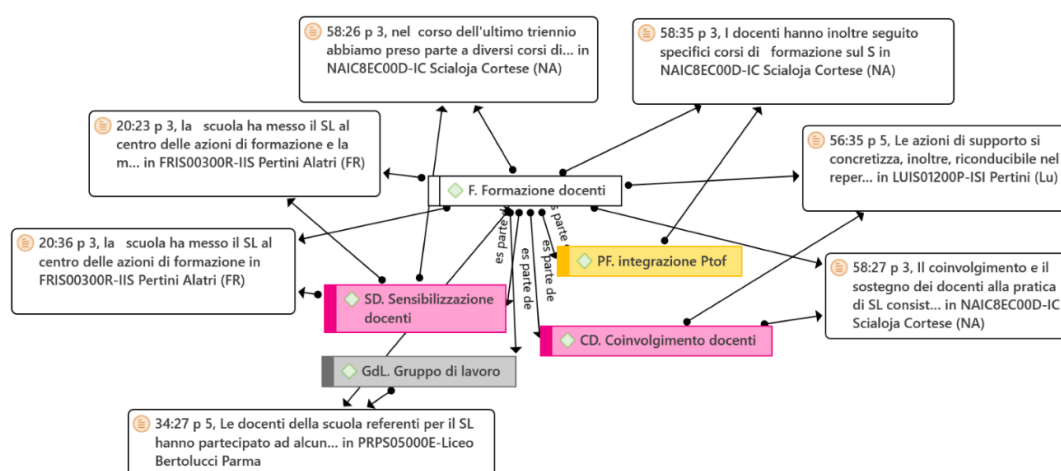


FIG. 11 – RELAZIONI DI RETE DI "FORMAZIONE DOCENTI" CON I CODICI DEDUTTIVI E LE UNITÀ SIGNIFICATIVE DI DESCRIZIONE

Conclusioni e prospettive

L'utilizzo della Rubrica per l'autovalutazione dell'istituzionalizzazione del SL, come emerso dall'analisi dei primi risultati dei dati complessivi delle 53 istituzioni scolastiche aderenti all'idea "Dentro/fuori la scuola – Service Learning", facilita una visione complessiva sulle dimensioni su cui agisce ai fini di un'innovazione didattica e organizzativa. La formazione docente, non esplicita nei componenti della Rubrica, emerge dalla codificazione induttiva delle narrazioni previste dalle note insieme agli elementi di innovatività e alla sistematicità. Si tratta di una formazione legata all'azione educativa condivisa dalla comunità educante in relazione al proprio contesto territoriale con il quale sono realizzati i percorsi di SL.

In tal senso, la formazione del personale docente deriva dal riconoscimento delle caratteristiche del SL come elemento di innovazione, diffuso nella comunità educante in modo sistematico. Si configura come un'azione collaborativa, basata sul riconoscimento della propria idea di scuola in rapporto col proprio territorio oltre che con l'integrazione delle ICT, lo sviluppo della motivazione all'apprendimento e delle competenze democratiche o l'inclusione scolastica. Una formazione, quindi, che genera ed è generata dallo sviluppo della comunità caratteristico della multidimensionalità dell'approccio pedagogico.

Da ciò possiamo assumere che il SL, che nel suo processo mette in dialogo i vari protagonisti – personale della scuola, studenti, famiglie, partner e altre professionalità del territorio – facilita l'aggiornamento in servizio basato sulle comunità scolastiche e territoriali. L'analisi complessiva dei dati, sia per ciò che riguarda il posizionamento nelle tappe di sviluppo sia relativamente all'analisi dei contenuti dei corrispondenti spazi narrativi ha consentito anche l'individuazione di alcune criticità legate ad alcuni componenti, da ottimizzare in vista di un ampliamento della sua somministrazione, da aprire attraverso l'idea del movimento AE anche alle scuole non aderenti. In particolare, per cogliere meglio la maturazione del rinnovamento metodologico, occorrerà migliorare l'articolazione nelle tre tappe per superare lo schiacciamento quantitativo terza e così pure per il componente "interdisciplinarietà/tempo" per accompagnare e valorizzare meglio l'evoluzione nella diversa organizzazione temporale e disciplinare.

Note

- (1) <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee>
- (2) <https://blogs.helsinki.fi/europe-engage/files/2016/03/Quality-Standards-Service-Learning.pdf>
- (3) Pubblicazione curata dal Dipartimento Istruzione del Ministero e inviato a tutte le istituzioni scolastiche e gli UUSR con nota N. 2700 del 08/08/2018 e disponibile all'indirizzo <https://www.miur.gov.it/en/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>
- (4) Report La realizzazione di progetti relativi agli Avvisi del PON Per la Scuola 2014-20 nello sviluppo di percorsi Service Learning <https://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/6054.pdf>
- (5) Per la codificazione deduttiva e induttiva del testo è stato utilizzato il software atlas.ti
- (6) Nella sintesi grafica riportata tramite radiante rappresentante le risposte a ciascun componente nelle 53 Rubriche di risultato il posizionamento sulle tre tappe di sviluppo è calcolato sulla base della maggioranza ponderata rispetto al totale dei rispondenti (linea grigia) e rispetto al totale delle sole Capofila (linea rossa).

Bibliografia

- Berlinguer, L. (2014). *Ri-creazione. Una scuola di qualità per tutti e per ciascuno*. Liguori.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Aracne Editrice.
- Dolci, D. (1996). *La struttura maieutica e l'evolverci*. La Nuova Italia.
- Erasmus, M., & Albertyn, R. (Cur.). (2015). *Knowledge as enablement: Engagement between the third sector and higher education in South Africa*. Bloemfontein Sun Press.
- Fabbroni, F. (2002). *La scuola ritrovata*. Editori Laterza.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Mondadori.
- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In B. Taylor, & Corporation for National Service (Cur.). *Expanding Boundaries: Serving and Learning* (pp. 2-6). Corporation for National Service.
- Furco, A. (1999). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. University of California, Service-Learning Research and Development Center.
- Furco, A. (2007). Institutionalising Service-Learning in Higher Education. In L. McIlrath L., & I. Mac Labhrainn (Cur.). *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 65-82). Ashgate e-Book.
- Giorgetti, D. (2021). Aprendizaje y servicio solidario en las políticas públicas de Argentina. In M.N. Tapia (Cur.). *Procesos de instalación del aprendizaje-servicio en las políticas públicas: el caso de Argentina y Uruguay* (pp. 13-38). CLAYSS.
- Giunti, A. (1967). *La scuola come centro di ricerca*. La Scuola.
- Laici, C., & Orlandini L. (2016). "Avanguardie Educative": paths of innovation for schools. *REM - Research on Education and Media*, 8(1), 53-61. 10.1515/rem-2016-0007
- Lotti, P. (Cur.) (2021). *Apprendimento servizio solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*. FrancoAngeli.
- Lotti, P., & Orlandini, L. (2021). Costruire comunità durante l'emergenza da COVID-19: le esperienze di Service Learning del Movimento delle Avanguardie educative. *Dirigenti Scuola*, 40, 157-173.
- Lotti, P., & Orlandini L. (2022). Costruire comunità educanti: il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning. *IUL Research*, 3(5), 122-139. <https://doi.org/10.57568/iulres.v3i5.293>
- Lotti, P., & Orlandini L. (2023). Actuar comunidad: el aprendizaje servicio para hacer frente al fracaso escolar. In I. Martínez, & F. H. Veiga (Cur.). *Engagement de los alumnos en la escuela: Perspectivas sociales y psicológicas*, pp. 363-374. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Mortari L., & Ghirotto L. (Cur.). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci .
- Ødegård A. (2006). Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care. *International Journal of Integrated Care*, 6, 1-13. DOI: 10.5334/ijic.165
- Moscato, R., Nigris, E. & Tramma S. (Cur.). (2008). *Dentro e fuori la scuola*. Pearson Paravia.
- Mughini, E. (2020). Il Movimento di Avanguardie Educative: un modello per la governance dell'innovazione della scuola, *IUL Research*, 1(1) 24-36. 10.57568/iulres.v1i1.36

OECD (2013). *Innovative Learning Environments*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. ISBN: 9789264203471

OECD (2017). *Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Doi: 10.1787/9789264282766-en

Orlandini, L., Chipa, S., & Giunti C. (Cur.). (2020). *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Carocci.

Mortari, L. (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. FrancoAngeli.

Perla, L. (2014). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola.

Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*. 36, 131-162.

Sandmann, L.R., & Plater W.M. (2013). Research on institutional leadership for service learning. In P. H. Clayton, R. G. Bringle, & J. A. Hatcher (Cur.). *Research on Service Learning, conceptual framework and assessment*, volume 2b Communities, Institutions, and Partnerships (pp. 505–538). Ashgate Publishing Company.

Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Città Nuova Editrice.

Zlotkowski, E. (2007). The Case for Service Learning. In L. McIlrath & I. MacLabhrainn (Cur.). *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 37-53). Ashgate Publishing, Ltd.