

Il laboratorio LeCoSe: Learning Community Service

Luigina Mortari, Alberto Agosti, Claudio Girelli e Marco Ubbiali

Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi di Verona

1. Un progetto di Apprendimento-Servizio Comunitario

Il progetto del laboratorio LeCoSe (Learning Community Service), che il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona, Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria – ha attivato con l'Ufficio Scolastico Territoriale di Verona e le scuole del territorio, vuole fare del Service Learning (SL) un contesto di apprendimento ispirato al principio dell'experiential learning e al principio del valore formativo e culturale del servizio.

La scelta del modello del SL è significativa in quanto risponde a una triplice sfida del mondo della formazione contemporaneo:

- l'esigenza di orientare i processi formativi degli studenti, preparandoli a incontrare le complessità reali della scuola;
- l'oggettiva richiesta di aiuto da parte del mondo della scuola, che si trova ad affrontare sfide inedite;
- il desiderio di un ripensamento del ruolo dell'Università quale attore capace di servizio alla comunità del territorio.

Di fronte a queste sfide abbiamo avviato un laboratorio dove i bisogni e le richieste, le risorse e le competenze di diversi attori si intersecano e sostengono, con un beneficio reciproco tra studenti universitari, docenti della scuola e università. In questa logica l'apprendimento degli studenti avviene all'interno di un'azione di servizio (al mondo della scuola, alle esigenze dei docenti e quindi agli apprendimenti dei bambini), grazie alla mediazione riflessiva della comunità dei pratici e alla supervisione dell'università che li accompagna nella ricerca, nell'analisi, nella progettazione e nella rielaborazione del processo di apprendimento esperienziale.

Il Progetto di SL nel laboratorio LeCoSe è un'azione di servizio che porta giovani apprendisti a dare un aiuto al quotidiano impegno dei docenti, ed è per gli

studenti un luogo di elaborazione del materiale di ricerca per la propria tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, abilitante all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e primarie.

2. La filosofia di fondo: il Service Learning e l'idea di comunità

2.1. La pedagogia del Service Learning

Nel panorama scientifico il termine *service learning* fa il suo ingresso nel 1966 (Harkavy, Hartley, 2010). In pochi anni il termine è diventato di uso comune nella letteratura pedagogica statunitense (e poi mondiale), andando a informare programmi nazionali e locali delle scuole, dei college e delle università (Stanton *et al.*, 1999). La diffusione del termine e delle pratiche di SL però non è cresciuta di pari passo con una solida ricerca dei fondamenti e di una definizione chiara di questo "modello": ancora oggi in letteratura troviamo descritte sotto il medesimo nome realtà piuttosto variegate.

L'evolversi delle pratiche e delle ricerche sul SL trova momenti di importante riconoscimento quando nel 1990 (amministrazione Bush) e nel 1993 (amministrazione Clinton) viene espressamente citato e supportato dalla politica federale americana. Nel *National and Community Service Trust Act*, del 1993, troviamo una tra le definizioni più diffuse e più autorevoli, che può rappresentare un solido punto di partenza e di chiarimento:

Il termine *service learning* delinea un metodo:

- a. attraverso il quale gli studenti imparano e maturano grazie all'attiva partecipazione ad un servizio organizzato con cura,
 - guidato e rispondente ai bisogni di una comunità;
 - coordinato da una scuola primaria, media o superiore, da un'istituzione universitaria, o da un programma di servizio comunitario e insieme alla stessa comunità;
- b. che contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità civica;
- c. che rafforza il curriculum accademico degli studenti nel quale è integrato, o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono coinvolti i partecipanti;
- d. che riserva momenti adeguati affinché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull'esperienza di servizio" (p. 59).

Ehrlich (1996) sottolinea l'ampio spettro di azioni didattiche raccolte sotto il nome di SL, tutte radicate nell'idea di apprendimento esperienziale di Dewey. Furco (1996) evidenzia la dimensione attiva di apprendimento che il SL permette all'interno di contesti reali, e Bringle e Hatcher (2009) sottolineano con forza la specificità del SL come esperienza di servizio integrata in un corso di studi. Gli

stessi autori pongono l'accento anche sulla dimensione di "apprendimento civico" del SL, che diventa coinvolgimento attivo nella comunità ("civic engagement").

Da un'analisi della letteratura (Mazzoni, Ubbiali, 2015) possiamo affermare che un vero SL comprende i seguenti aspetti:

- l'azione deve rappresentare un autentico servizio alla comunità (Jackson, Cherrey, 2002);
- l'azione deve rappresentare un campo di apprendimento significativo per gli studenti, integrato nel loro percorso di studi; per questo il coordinamento deve essere in mano alle agenzie formative (Furco, 2002);
- nozione centrale è quella di impatto reciproco e mutualità (Felten, Clayton, 2011);
- il SL deve essere costruito in partnership tra le scuole/università e le comunità che accolgono gli studenti (Buchanan *et al.*, 2002);
- deve avere consapevolezza della dimensione civica del progetto (Battistoni, 1997);
- deve includere la dimensione fondamentale della riflessione (Eyler, Giles, 1999).

2.2. *Service Learning e formazione dei futuri insegnanti: una sfida per l'Università*

Dal punto di vista della letteratura nazionale, non sono presenti dati e risultati di ricerca relativi all'introduzione del SL nella formazione dei futuri docenti. Diverso è invece il quadro per quanto riguarda la letteratura internazionale, in particolare quella americana. Infatti, le applicazioni del SL alla formazione dei futuri docenti che la letteratura internazionale ci restituisce sono molteplici e concordi nell'affermare che rappresenta una modalità pedagogica particolarmente significativa (Hart, King, 2007; He, Prater, 2014).

2.3. *Un'idea di insegnante: etico, dentro una comunità educativa, ricercatore*

L'idea guida che anima il laboratorio LeCoSe è quella di un insegnante etico, dentro una comunità educativa, ricercatore. Tale visione trova nel SL e nella letteratura che lo sostiene, un modello significativo.

Il SL è innanzitutto un'azione di servizio, dunque modello etico di insegnamento e apprendimento: Wade e Anderson (1996) descrivono un insegnante, formato attraverso il SL, come "human service-oriented"; Boyle-Baise (2005) parla di un insegnante "community-oriented", "culturally responsive" e "community-dedicated"; Donahue (1998) rileva come grazie al SL il futuro insegnante sia messo di fronte ai dilemmi etici della quotidianità scolastica.

Tutta la letteratura sul SL insiste sul servizio attuato verso la comunità (Colles, 1993; Watts, 2003): ogni servizio contestualizzato in un SL infatti, anche se rivolto a un particolare individuo, non è mai un contatto/contratto tra due, ma

sempre una forma di azione per la comunità (che accoglie: nel nostro caso la scuola) e in nome di una comunità (quella accademica che invia e supervisiona gli studenti).

La dimensione di ricerca, come ormai auspicata da molta letteratura (Mortari, 2009; European Commission, 2014) è ritenuta fondamentale per la professione docente: il SL è un'occasione per apprendere a fare una ricerca utile dentro i contesti scolastici, così da contribuire al miglioramento delle pratiche (Cushman, 1999).

2.4. Il Lab LeCoSe: la pratica

Il laboratorio LeCoSe è costruito attraverso un percorso che si è snodato lungo due anni accademici (2014-15; 2015-16).

- A.a. 2014-15: fase preparatoria al laboratorio LeCoSe;
 - corso di “Ricerca Educativa, Innovazione scolastica, Pratiche cooperative” (per gli studenti del 4° anno del Corso di studio in Scienze della Formazione Primaria (68 iscritti): basi teoriche, azioni di ricerca a scuola, confronto collettivo in aula;
 - laboratorio integrato al corso: analisi delle conversazioni e delle osservazioni raccolte in classe.
- A.a. 2015-16: laboratorio LeCoSe (del gruppo degli stessi studenti, ormai al 5° anno: 21 partecipanti):
 - rilevazione dei bisogni degli insegnanti in servizio;
 - costituzione delle coppie insegnante-studente, confronto e progettazione delle azioni di servizio;
 - fase di osservazione a scuola e familiarizzazione con il contesto;
 - azione di servizio da parte dello studente;
 - raccolta di dati di ricerca;
 - stesura della tesi (che documenta l'azione di servizio e restituisce la ricerca svolta);
 - discussione della tesi.

La medesima struttura si è ripetuta per gli studenti del 4° anno (70 iscritti) nell'a.a. 2015-16 e continuerà nell'a.a. 2016-17 (liberamente scelto da 26 di essi).

2.5. La fase preparatoria: il corso e il laboratorio di Ricerca educativa

In una prima fase, pensata come preparatoria, il corso di “Ricerca Educativa, Innovazione scolastica, Pratiche cooperative” è stato progettato in vista del percorso di Learning Community Service, offrendo agli studenti tutti gli elementi teorici e pratici necessari allo stesso, anche grazie a un periodo di osservazione nelle scuole primarie degli istituti comprensivi aderenti al progetto.

2.6. Il laboratorio LeCoSe

Con l'a.a. 2015-16 è iniziato il vero e proprio percorso di SL. Nel nostro laboratorio la dimensione del *service* e quella del *learning* si sono così connotate:

- *azione di servizio*: di fronte a un bisogno reale della scuola lo studente si mette al servizio del docente, lo affianca e aiuta a rispondere a tale bisogno, attraverso azioni di supporto;
- *azione di apprendimento*: è un apprendimento esperienziale, un “andare a bottega” dai docenti esperti, dentro la vita reale della classe, nell’ordinarietà di una giornata di scuola.

Il SL si è così costruito:

1. *individuazione del bisogno dell’insegnante*: tramite l’invio di un questionario aperto si è chiesto ai docenti di identificare e descrivere un bisogno per il quale chiedere un’azione di servizio da parte di un laureando. Tale prima formulazione è stata poi oggetto di discussione e condivisione con l’equipe universitaria per arricchire con diverse competenze lo sguardo sul problema;
2. *ideazione di un progetto educativo* per rispondere al bisogno identificato: nello stesso questionario si è chiesto al docente di progettare (anche solo per grandi linee) l’azione educativo-didattica che potesse rispondere al suo bisogno, tenendo conto della presenza dello studente per il quale si dichiaravano ruolo e funzioni;
3. *periodo di osservazione* in classe e di immersione e familiarizzazione con il contesto;
4. *azione di servizio – realizzazione del progetto educativo*: dopo un’adeguata preparazione e condivisione con l’insegnante, gli studenti sono entrati in aula al suo fianco per svolgere servizio;
5. *svolgimento di una ricerca sul progetto educativo*: durante l’azione di servizio gli studenti hanno raccolto dati qualitativi da elaborare dentro un percorso di ricerca costruito insieme all’equipe universitaria, seguendo lo stile della ricerca educativa, utile per la pratica (Mortari, 2009);
6. *approfondimento teorico-analisi della letteratura*: gli studenti si sono confrontati con la letteratura, che veniva cercata e studiata per arricchire il progetto e supportare la ricerca.

2.7. Tipologie di servizi svolti dagli studenti

Le azioni di servizio si sono caratterizzate in modo diverso: a seconda del bisogno espresso dall’insegnante è cambiato il tipo di servizio degli studenti. Per rendere in maniera leggibile la complessità e la variabilità dei progetti realizzati possiamo raggrupparli in due tipologie: quelli realizzati in autonomia dall’insegnante (ovvero già pensati come richiesta diretta allo studente, in fase di espressione del bisogno) e quelli pensati insieme al team universitario e agli studenti (in questo

caso gli insegnanti avevano chiaro il bisogno, ma non avevano ancora progettato un intervento).

Per quanto riguarda i progetti pensati in autonomia dall'insegnante, l'azione di servizio dello studente si è svolta in due modi:

- *un servizio di tipo "operativo"*: agli studenti è stato chiesto di aiutare concretamente l'insegnante: nella gestione di un progetto specifico, oppure nella quotidianità della vita in classe; un esempio: le studentesse hanno supportato la maestra nella realizzazione di gruppi di apprendimento;
- *un servizio "indiretto"*: agli studenti è stato chiesto di svolgere un servizio in termini di lettura critica delle prassi, attraverso un'accurata documentazione (per la quale manca spesso il tempo agli insegnanti) o una ricerca mirata (come restituzione analitica del suo modo di fare didattica). Due esempi: la documentazione della strategia didattica delle "zone di lavoro" con relativa analisi di efficacia; l'osservazione delle dinamiche relazionali tra bambini e insegnante nei momenti di discussione in aula.

Per quanto riguarda, invece, i progetti pensati insieme al team universitario e agli studenti, oltre alle azioni di tipo "operativo" e "indiretto", svolte come nelle esemplificazioni appena citate (dando un aiuto al docente nella gestione di progetti didattici o documentando e facendo ricerca), ma dopo una analisi e osservazione condivisa del contesto, gli studenti hanno svolto anche *un servizio di tipo "strategico e progettuale"*: di fronte a sfide molto complesse, studenti e team universitario hanno elaborato per, e con, il docente una possibile strategia educativo-didattica. Queste attività sono state generalmente svolte dagli studenti stessi, ma sempre dopo la condivisione e con la partecipazione dei docenti stessi. Un esempio è stato il progetto di promozione del benessere a scuola, realizzato da una coppia di studentesse in una classe altamente conflittuale.

Agli studenti è stato richiesto di documentare la strategia educativo-didattica realizzata dal o con il docente, a partire dall'idea di "praticità" (Mortari, 2009): ciò che l'insegnante fa e ciò che pensa nel suo agire. Tale documentazione, insieme alla descrizione del bisogno espresso dal docente e alla descrizione del contesto scolastico, è confluita nella prima parte della tesi di laurea.

3. Svolgimento di una ricerca sul progetto educativo

3.1. Una service research

Per le considerazioni di cui sopra, relative alla strategicità della competenza di ricerca del docente, il laboratorio LeCoSe ha accompagnato gli studenti nella progettazione, realizzazione e restituzione di un processo di ricerca empirica di tipo

educativo (Mortari, 2003; 2009). In particolare, la ricerca applicata al service learning si è riferita all'idea di "service research" (Mortari, 2003, p. 123), ossia quella di una ricerca utile e capace di mettersi a servizio dei contesti educativi e dei suoi protagonisti.

3.2. *Le fasi della ricerca*

Le fasi della ricerca svolta dagli studenti sono state le seguenti:

- *individuazione di una domanda di ricerca*: la domanda viene individuata a partire dal bisogno espresso dagli insegnanti e dal progetto sviluppato;
- *strumenti di raccolta dati*: per rispondere alla domanda di ricerca si sono identificati gli strumenti per la raccolta dei dati empirici da analizzare;
- *analisi*: il lavoro di analisi ha seguito il metodo emergenziale fedele alla fenomenologia empirica e al meticcimento dei metodi (Mortari, 2009);
- *stesura del report di ricerca*: il report è confluito di fatto nella seconda parte della tesi di laurea.

3.3. *Un valore aggiunto: il lavoro a coppie*

Molte studentesse (10 su 21) hanno deciso di lavorare in coppia, svolgendo tutte le attività di servizio insieme; ogni studente ha poi realizzato una ricerca differente, e dunque ha redatto una tesi di laurea originale. Significativa la testimonianza di una studentessa:

All'interno di un contesto scolastico così ricco ho apprezzato l'occasione che mi è stata fornita di poter lavorare in coppia. Questo ha permesso la creazione di un percorso molto dettagliato, realizzato a partire dall'unione di due punti di vista, talvolta differenti, che uniti rivelavano le varie sfaccettature degli eventi vissuti" (dalla tesi di V.M.).

3.4. *Alcune sfide e prospettive di miglioramento*

È nata ora l'esigenza di sistematizzare il *service learning* nella logica istituzionale: il progetto del laboratorio LeCoSe è partito in modo sperimentale, ma sta prendendo sempre più corpo dentro la nostra Università, tanto che intende porsi come lo "stile veronese" della formazione dei futuri insegnanti, per svilupparsi su più anni di corso. La letteratura riporta numerose criticità relativamente a questo processo (Howard, 1998, Clayton, Ash, 2004; Butin, 2006), ma fatto tesoro di queste attenzioni, un SL integrato sistematicamente nelle dinamiche universitarie arricchisce i percorsi formativi sul piano personale, professionale, culturale, sociale, etico, politico.

In questo momento, per l'organizzazione accademica attuale, il SL si è sviluppato parallelamente con il tirocinio, rappresentando una forma di apprendimento espe-

rienziale a esso affiancata, sebbene con una sua fisionomia specifica: sarà però importante prevedere uno sviluppo integrato delle due esperienze in grado di arricchirle entrambe.

Un'ultima criticità rilevata: è emerso come sia difficile mettersi in un'ottica di servizio sia per gli studenti che per i docenti della scuola e dell'università: proprio per questo è urgente lo stile del service learning. Un'attenzione da avere sarà quella di preparare tanto gli studenti che i docenti alla "filosofia" del SL, prima ancora che alla sua metodologia: in questo modo maturerà una concezione delle esperienze universitarie nella scuola (per es. il tirocinio) non preparate a tavolino, ma costruite con la scuola, "a bottega" dalla scuola; e si coltiverà lo spirito di servizio, come dimensione etica dell'insegnante, già dai primi anni di università.

4. Conclusione: il laboratorio LeCoSe: quali servizi, quali apprendimenti

In sintesi, il laboratorio LeCoSe ha rappresentato una vera e propria "fucina" di servizi e di apprendimenti:

- *Per gli studenti universitari*: il percorso formativo si articola in una formazione teorico-pratica che prende forma grazie a:
 - la collaborazione attiva con gli insegnanti, in una logica di servizio;
 - l'incontro con il mondo reale della scuola, con le sue sfide, fatiche e risorse;
 - l'incontro con insegnanti esperti, dai quali andare "a bottega", in apprendistato;
 - la rilettura dei bisogni e delle pratiche (e il contributo a un'ulteriore rielaborazione delle stesse) coinvolgendo il mondo accademico (docenti e letteratura), con affinamento di:
 - competenze di ricerca;
 - competenze riflessive;
 - competenze pedagogico-didattiche (nella pratica);
 - l'elaborazione della tesi di laurea qualificata dalla ricerca empirica e dalla pratica attiva, realizzata nel mondo reale delle sfide e delle risorse dei docenti. L'intenzione iniziale di *servizio* diventa così per lo studente una forma certa di *apprendimento*;
- *Per gli insegnanti e la scuola*: è l'occasione di avere la collaborazione dell'Università grazie a:
 - l'azione diretta degli studenti a servizio, mirata su progetti elaborati dagli insegnanti a partire da bisogni rilevati da loro stessi;
 - l'azione indiretta dei docenti universitari supervisori;
 - incontri di condivisione e/o formazione con i docenti universitari;
- *Per l'Università*: anche l'Università trae un profondo guadagno dal progetto: oltre a trovare nuove relazioni di partnership con le scuole, per la formazione

dei propri studenti, si riqualifica anche come istituzione al servizio della scuola italiana. Un'istituzione la cui mission è quella della ricerca, ma con la consapevolezza di doversi impegnare in ricerche utili, ovvero che partono da questioni vitali e significative e offrono strategie per la soluzione di problemi reali (Mortari, 2003, 2009).

Questo è un laboratorio che genera comunità: per tale motivo il percorso elaborato ha voluto chiamarsi laboratorio di Learning Community Service, un laboratorio il cui acrostico LeCoSe ricorda che tra “le cose” importanti per la vita (anche professionale, e ancor di più per quella docente) ci sono la responsabilità, l’impegno, il servizio, il senso di comunità, una visione etica e politica della vita. Anche nel lavoro quotidiano.

Bibliografia

- Battistoni R.M. (1997), “Service learning and democratic citizenship”, in *Theory into Practice*, 36(3), pp. 150-156.
- Boyle-Baise M. (2005), “Preparing community-oriented teachers. Reflections from a multicultural Service Learning project”, in *Journal of Teacher Education*, 56(5), pp. 446-458.
- Bringle R., Hatcher J. (2009), “Innovative practices in service-learning and curricular engagement”, in *New Directions for Higher Education*, 147, pp. 37-46.
- Buchanan A.M., Baldwin S.C., Rudisill M.E. (2002), “Service learning as scholarship in teacher education”, in *Educational Researcher*, 31(8), pp. 30-36.
- Butin D.W. (2006), “The limits of service-learning in higher education”, in *The Review of Higher Education*, 29(4), pp. 473-498.
- Clayton P., Ash S. (2004), “Shifts in perspective: capitalizing on the counternormative nature of service-learning”, in *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), pp. 59-70.
- Coles R. (1993), *The call of service*, Houghton Mifflin, New York.
- Cushman E. (1999), “The public intellectual, service learning, and activist research”, in *College English*, 61(3), pp. 328-336.
- Donahaue d.m. (1998), “Service-learning for preservice teachers: ethical dilemmas for practice”, in *Teaching and Teacher Education*, 15(1999), pp. 685-695.
- Ehrlich T. (1998), “Reinventing John Dewey’s ‘Pedagogy as a university discipline’”, in *The Elementary School Journal*, 98(5), pp. 489-509.
- European Commission (2014), *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf (ver. 19.10.2015).
- Eyler J., Giles D. (1999), *Where’s the learning in Service Learning?* Jossey-Bass, San Francisco.
- Felten P., Clayton P.H. (2011), “Service-Learning”, in *New Directions for Teaching and Learning*, 28, pp. 75-84.
- Furco A. (1996), “Service-Learning: a balanced approach to experiential education”, in Taylor B. (ed.), *Expanding boundaries: service and learning*, Corporation for National Service, Washington, pp. 2-6.

- Furco A. (2002), "Institutionalizing service-learning in higher education", in *Journal of Public Affairs*, 6, pp. 39-67.
- Harkavy I., Hartley M. (2010), "Pursuing Franklin's dream: philosophical and historical roots of service learning", in *American Journal of Psychology*, 46(3-4), pp. 418-427.
- Hart M., King J.R. (2007), "Service Learning and literacy tutoring: academic impact on pre-service teachers", in *Teaching and Teacher Education*, 23, pp. 323-338.
- He Y., Prater K. (2014), "Writing together, learning together: teacher development through community Service Learning", in *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(1), pp. 32-44.
- Howard J.P.F. (1998), "Academic service learning: a counternormative pedagogy", in *New Directions for Teaching and Learning*, 73, pp. 21-29.
- Jackson M.L., Cherrey C. (2002), "Collaboration with the local community", in *New Directions for Students Services*, 99, pp. 37-45.
- Mazzoni V., Ubbiali M. (2015), "Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service-Learning nella formazione dei futuri docenti", in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 3(15), pp. 243-257: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/17195>
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari L. (2009), *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma.
- Public Law 21 September 1993 n. 103-82, National and Community Service Trust Act: http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cncs_statute_1993.pdf (ver. 15.12.2015).
- Stanton T., Giles D., Cruz N. (1999), *Service-learning: a movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Wade R.C., Anderson J.B. (1996), "Community Service Learning: a strategy for preparing human service-oriented teachers", in *Teacher Education Quarterly*, 23(4), pp. 59-74.
- Watts M.M. (2003), "Passion for learning, passion for life", in *New Directions for Teaching and Learning*, 94, pp. 61-67.