

Service-Learning for the interprofessional development of school-community partnership in the LifeComp framework

Il Service-Learning per lo sviluppo interprofessionale della collaborazione scuola-territorio nel quadro del LifeComp

Patrizia Lotti^a, Lorenza Orlandini^b

^a *Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa*, p.lotti@indire.it

^b *Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa*, Lorlandini@indire.it

Abstract

The paper presents a reflection on the LifeComp framework within the planning activities of Service-Learning projects carried out in mixed teams composed of teaching staff and educators from the non-profit sector. By considering the theme of interprofessionality as a central field of the development of the teaching profession within the educational scenarios generated by the pandemic, by national and international indications, the research focuses on the identification of the competences of the LifeComp framework present in the narratives produced by teachers and educators during the first phase of the project. Using service learning is functional to enable the teachers and educators involved to adopt an attitude of research and openness towards the other; at the same time, it is an approach that can provide a methodological framework for designing student-centred interventions and school-territory collaboration that simultaneously develop cognitive and educational skills.

Keywords Service-Learning; interprofessional development; school-community partnership; LifeComp.

Sintesi

Il paper presenta una riflessione sul framework LifeComp all'interno delle attività di progettazione di percorsi di Service Learning realizzate in equipe miste, composte da personale docente ed educatori del terzo settore. Considerando centrale il tema dell'interprofessionalità come ambito dello sviluppo della professione docente all'interno degli scenari educativi determinati dalla pandemia, dalle indicazioni nazionali e internazionali, la ricerca si focalizza sull'individuazione delle competenze del framework LifeComp presenti nelle narrazioni prodotte da docenti ed educatori nel corso della prima fase di avvio del percorso. L'apprendimento servizio è funzionale ad attivare nei docenti e negli educatori un atteggiamento di ricerca e apertura verso l'altro; allo stesso tempo è un approccio in grado di fornire una cornice metodologica per la progettazione di interventi centrati sullo studente e sulla collaborazione scuola-territorio che sviluppano contemporaneamente competenze di tipo cognitivo ed educativo.

Parole chiave: apprendimento-servizio; sviluppo interprofessionale; collaborazione scuola-territorio; LifeComp.

1. Introduzione

Con la Carta di Ottawa, nel 1986 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha avviato la politica di promozione della salute, intesa come processo che mette in grado le persone di aumentarne il controllo e migliorarla, in ragione delle sue varie dimensioni – biologica, psicologia, sociale – messe in relazione. Per la Carta, la salute è una risorsa per lo sviluppo sociale, economico e personale; pertanto, essa individua un principio guida nel prendersi cura gli uni degli altri, delle comunità e del territorio. Gli ambienti organizzativi della vita quotidiana sono individuati come luoghi dove la salute è vissuta e quindi può essere promossa, sviluppando le abilità personali e dando forza di partecipazione alle comunità. Nel processo della promozione della salute, essa ingloba il ben-essere, la partecipazione e il prendersi cura di se stessi, della propria comunità e del proprio ambiente, affermando un approccio salutogenico che avvicina la *salute* alla *scuola* attraverso il *prendersi cura di* come processo partecipativo ed educativo. D'altra parte, affinché possano esserci un dialogo proficuo fra operatori sociosanitari e docenti e una collaborazione comunitaria occorre che la scuola sia dotata delle risorse, conoscitive ed umane oltre che economiche, per porsi in ascolto e saper coniugare la didattica dei contenuti disciplinari con bisogni, desideri e crescita di partecipazione della comunità. Al contrario, la carenza di queste risorse, porta le scuole a distanziare la propria funzione di istruzione da quella educativa, relegando la stessa promozione della salute a *materia* da consegnare a specialisti esterni al margine dello spazio e del tempo curricolare formalizzato.

Come ricorda Mortari (2017) “costruire insieme qualcosa perché tutti trovino un senso condiviso richiede però un riorientamento della cultura attuale”, ma guardando al fare scuola attuale vediamo “un approccio individualistico allo studio, e in generale alla vita” che afferma una “interpretazione del senso dell’esistenza dimentica che la nostra sostanza è intimamente relazione” e d'altra parte “l’educazione non può essere ridotta al solo, se pure imprescindibile, al piano dell’istruzione, cioè del facilitare l’apprendimento dei vari linguaggi culturali, ma deve essere mossa dall’intenzione di facilitare lo sviluppo di ogni aspetto della persona: cognitivo, affettivo, estetico, spirituale, etico e politico” (pp. 14-15).

Di qui la richiesta di radicamento dei processi di apprendimento alla realtà, all’esperienza, che può portare a rapporti meramente strumentali della scuola con il mondo circostante. D'altra parte la pratica educativa internazionale mostra anche una pratica di “raccordare la formazione scolastica e universitaria alla realtà andando oltre un uso strumentale della realtà ambientale, e questa condizione si realizza quando si va all’esterno non solo per comprendere ciò che accade nel mondo considerando l’ambiente come un laboratorio funzionale a rendere l’apprendimento significativo, ma per portare nella comunità qualcosa che possa contribuire al miglioramento dell’ambiente stesso. Si parla in questo caso di ‘service learning’ (SL)” (Mortari, 2007, p. 17).

Nell’ambito del Movimento Avanguardie Educative (AE), l’idea “Dentro/fuori la scuola – Service Learning” valorizza esperienze innovative di insegnamento e apprendimento che mettono in relazione la scuola e il territorio per un cambiamento della didattica in rapporto alle dimensioni del tempo e dello spazio educativo (Orlandini, Chipa, & Giunti, 2020). L’attività didattica di queste scuole in relazione con il territorio tramite il SL è analizzata sia a fronte delle difficoltà determinate dal Covid-19 (Chipa, Giunti, Lotti, & Orlandini, 2022; Lotti & Orlandini, 2021; Lotti, Bielli, Giunti, Mazza, & Orlandini, 2022)) sia al processo di istituzionalizzazione di questo approccio pedagogico (Lotti et al. 2022). Dal 2021 il gruppo di ricerca che l’Istituto Nazionale documentazione innovazione ricerca educativa (Indire) segue il SL ha avviato un percorso di implementazione e osservazione del dialogo interprofessionale in relazione all’attuazione di progetti di apprendimento-servizio realizzati

in collaborazione fra scuola e terzo settore. In questo contributo, prendendo in esame l'esperienza appena avviata in un preciso contesto territoriale, ci concentriamo sull'analisi degli strumenti di supporto e formazione utilizzati per l'avvio del dialogo interprofessionale fra docenti e educatori nella progettazione di esperienze di SL in quattro scuole.

1.1. Service Learning e life skills

Come più volte rilevato il SL conta su varie denominazioni e definizioni (Kendall, 1990; Titlebaum, Williamson, Daprano, Baer, & Brahler, 2004; Tapia & Ochoa, 2015), raggruppabili in due macrocategorie: SL come *pedagogia*, che enfatizza la metodologia applicata nei curricula formativi, scolastici o universitari e gli strumenti da utilizzare, e SL come *filosofia*, con una focalizzazione sulla visione etica del rapporto fra servizio e apprendimento fondata sulla circolarità fra la significatività dell'apprendimento e il servizio ben progettato e realizzato (Ubbiali, 2017). Il dialogo costruttivo fra tutti gli attori – docenti, studenti, referenti della comunità – scaturisce dal rapporto fra i tre principi stabiliti da Sigmon (1979):

- appropriazione dell'apprendimento attraverso il servizio da parte degli studenti;
- valutazione del servizio realizzato da parte dei fruitori;
- progressiva capacità di trarre vantaggio dal servizio migliorando la comunità.

Negli Stati Uniti il SL si è sviluppato nell'ambito della pedagogia esperienziale che, rifacendosi a Dewey, connette educazione e democrazia. Al contempo, in America del Sud il riferimento è la trasformazione comunitaria e sociale, collegandosi agli insegnamenti di Freire. Nel secondo contesto, la dimensione pedagogica accompagna da subito quella sociologica che arricchisce la riflessione sul *servizio* e lo qualifica come *solidale*, determinando la rivendicazione del modello orizzontale di intervento comunitario caratterizzante i migliori progetti di *Aprendizaje y Servicio Solidario*, in cui la comunità è coprotagonista, allo stesso tempo luogo di incontro e di apprendimento (Lotti, 2021). Se nel paradigma verticale di solidarietà le persone di un gruppo (l'istituzione educativa) si vedono come coloro che hanno, possono e fanno e per questo devono dare a chi può solo ricevere passivamente, nel paradigma orizzontale viene valorizzata la dignità dell'altro, assumendo che, anche in situazioni di grandi differenze di risorse economiche o culturali, ciascuno ha qualcosa da apprendere e ricevere dagli altri (Tapia, Bridi, Maidana, & Rial, 2015). Il riferimento alla solidarietà orizzontale richiama il coinvolgimento di docenti, studenti e partner della comunità fin dalle prime fasi, così da generare le reti collaborative e di partecipazione di questo *ecotono pedagogico* (del Campo, 2012; 2014).

Da circa vent'anni, la serie Innocenti Report Card stimola il confronto sul benessere dei bambini nei Paesi ricchi. Nella Card 16 (Unicef, 2020) ha implementato un approccio multilivello con un modello a sfere di influenza per evidenziare il legame fra i risultati relativi ai singoli bambini, le comunità che li circondano e la nazione in cui vivono, in modo da supportare l'impegno per il miglioramento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile per il 2030 (UN, 2015). Nel quadro di riferimento multilivello, il bambino è al centro, i dati sul suo benessere sono sia oggettivi (ad es. il rendimento scolastico) che soggettivi (ad es. la facilità con cui sente di poter fare amicizia) e i risultati sono influenzati dal suo mondo, fatto di Attività e Relazioni di cui ha esperienza diretta (sfere di colore più scuro) e dal mondo circostante, formato dalle Reti dei rapporti fra le persone che lo circondano e le Risorse relative alla qualità di vita del quartiere in cui vive (sfere di colore intermedio), con differenze in termini di benessere fra bambini di uno stesso Paese. Infine, le Politiche dei programmi nazionali e il Contesto economico, sociale ed ambientale delle due sfere più esterne (colore più chiaro) spiegano le differenze di benessere fra bambini di Paesi diversi.

L'approccio del SL, in quanto *ecotono pedagogico* (del Campo, 2014) o *border crossing* (Osman & Petersen, 2013) consente un rafforzamento relazionale fra le sfere del mondo del bambino e quelle del mondo circostante; sviluppando le interazioni nelle Reti che lo circondano facilita il miglioramento delle Risorse, grazie anche al supporto delle sue Attività e Relazioni stimolate alla partecipazione. Incrociando il modello multifunzionale Unicef con il *circolo virtuoso* che genera la qualità del SL (Tapia, 2012), possiamo dire che la qualità del Service realizzato con le Reti del proprio territorio, così migliorandone le Risorse, stimola nuove conoscenze (*Learning*) grazie allo stimolo di Attività e Relazioni che a loro volta generano migliore qualità di Reti e Risorse (Figura 1).

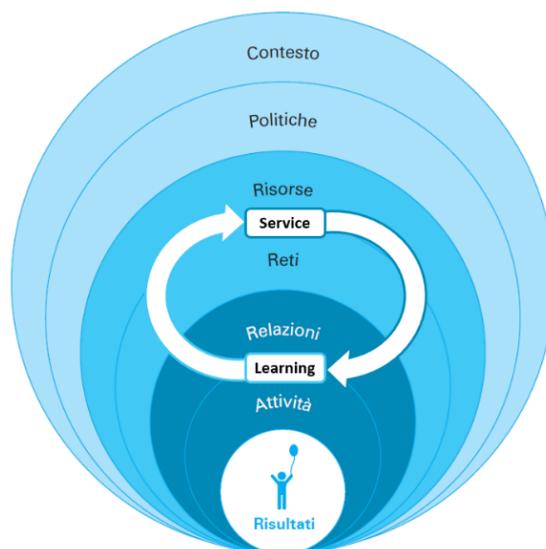


Figura 1. Incrocio fra Sfere di influenza e Circolo virtuoso del SL (Adattato da Unicef, 2020).

Le competenze personali e sociali, come quella di saper collaborare o di partecipare attivamente, richiamate dall'OMS con le Life Skills, ricorrono anche nel quadro delle Competenze Chiave per l'apprendimento permanente, aggiornate nel 2018 con la Raccomandazione del Consiglio Europeo (UE, 2018). Successivamente a questo aggiornamento, sono stati sviluppati i framework delle competenze digitali (DigComp), quello delle competenze per l'imprenditorialità (EntreComp) e infine il framework sulle competenze personali, sociali e imparare a imparare (LifeComp). La formulazione di quest'ultimo è iniziata con un approfondimento del quadro di riferimento delle competenze orientate al futuro, che consentono di affrontare la complessità, l'incertezza e il cambiamento in contesti globali che hanno avuto una serie di definizioni: Life Skills, Soft Skills, Competenze Socio-Emotive e Non Cognitive, Competenze Trasversali, Competenze del XXI secolo, Competenze per il 2030. Pertanto, per la definizione del LifeComp è stata realizzata una preliminare mappatura del terreno comune delle diverse definizioni in relazione alla Raccomandazione del Consiglio del 2018, individuando anche le sovrapposizioni con DigComp ed EntreComp (Caena, 2019).

Il framework LifeComp si riferisce alla competenza personale, sociale e imparare a imparare intesa come un insieme applicabile a tutti gli ambiti della vita. Competenze che possono essere acquisite attraverso esperienze di apprendimento formale, informale e non formale e che possono favorire lo sviluppo dei cittadini del Ventunesimo secolo (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera, 2020). Il framework prevede tre aree, composte da tre

competenze alle quali sono assegnati altrettanti indicatori (Masseroni & Ravotto, 2021) (Figura 2).

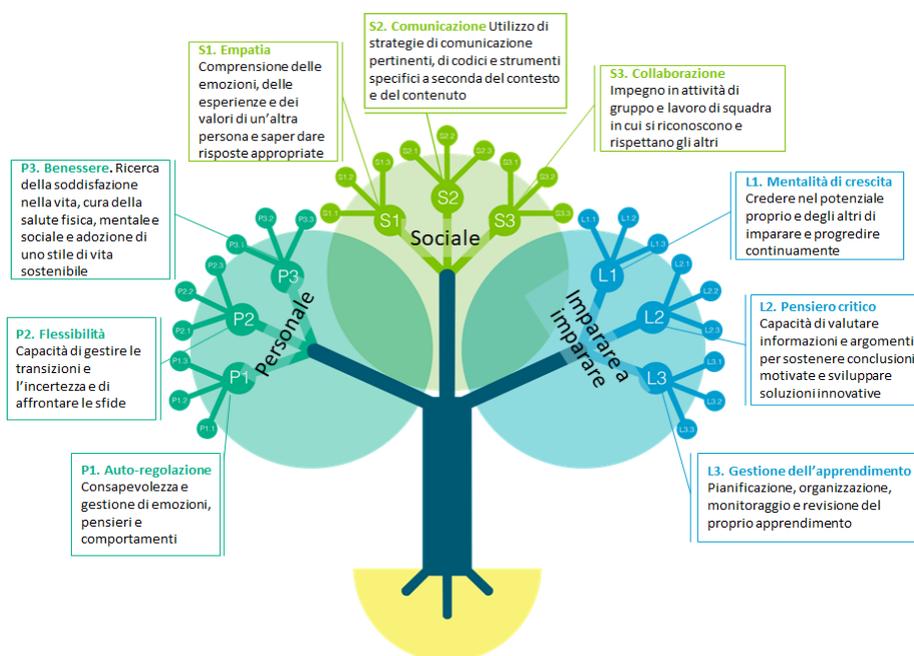


Figura 2. LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence (Adattato da Sala et al., 2020).

Le competenze del LifeComp evidenziano numerosi punti in comune con il SL (Chipa et al., 2022) in riferimento allo sviluppo del senso di responsabilità civica degli studenti, delle life skills e degli apprendimenti. Con il SL sono realizzate esperienze che consentono la comprensione e la presa di consapevolezza di questioni sociali (Astin et al., 1998; Parker-Gwin, 1996; Raskoff & Sundeen, 1999), connesse alle specificità del territorio in cui la scuola è situata. Gli studenti che hanno sperimentato percorsi di SL evidenziano le opportunità collegate all'esperienza per l'aumento dell'autostima e della fiducia in se stessi, e generalmente ne riconoscono la capacità di contribuire alla loro crescita come persone e cittadini (Orlandini et al., 2020). Sebbene le competenze promosse dal quadro di riferimento siano da considerarsi orientative rispetto alla programmazione didattica, per la gestione della classe e la valutazione degli studenti, esse rappresentano, in particolare nel contesto pandemico attuale, un orizzonte funzionale alla formazione del personale docente che, oltre a connettere le competenze trasversali e educative al piano dell'istruzione (Mortari, 2017), facilitano la collaborazione comunitaria e il dialogo con gli operatori esterni alla scuola.

2. La ricerca: il Service Learning come approccio per la collaborazione tra scuola e terzo settore

Negli ultimi due anni, in seguito alle necessità determinate dalla diffusione del Coronavirus, la relazione tra dentro e fuori la scuola, anche come contesto per lo sviluppo delle life skills, è tornata ad essere un tema attuale. Si tratta di un orientamento presente da tempo nella normativa scolastica e nei successivi regolamenti e documenti di indirizzo. Nel

DPR n. 275/1999 sull'Autonomia Scolastica vi è il riferimento alla costruzione di un curriculum che tenga conto delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. In tal senso, l'apertura al contesto esterno e alle esigenze emergenti è funzionale all'arricchimento dell'offerta formativa e alla connessione con il contesto di riferimento. Con le Indicazioni Nazionali del 2012¹ (MIUR, 2012, p. 6), la relazione tra scuola e territorio è finalizzata alla progettazione di percorsi orientati a formare cittadini attivi e consapevoli. Il territorio, quindi, si configura come ambiente di apprendimento, contesto in cui costruire e mettere alla prova le conoscenze apprese in aula, arricchire le esperienze didattiche attingendo al patrimonio sociale, culturale e fisico in cui si svolgono. In linea con questi orientamenti, a seguito dell'emergenza sanitaria da COVID-19, le scuole, in alcuni casi, si sono aperte su spazi esterni per lo svolgimento di attività didattiche. L'incentivo è giunto anche dal Piano Scuola 2020-2021 (<https://pianoestate.static.istruzione.it/index.html>), che ha indicato nei Patti educativi di comunità uno strumento per creare sinergie tra scuola e società civile, rendere concreta l'idea di comunità educante e far emergere il capitale sociale presente su un territorio. In tal senso, i Patti di Comunità divengono strumento attraverso il quale la scuola rilancia il proprio posizionamento all'interno di un territorio, presidio in cui apprendimento formale, non formale e informale si incontrano nell'ottica di un sistema formativo allargato (Fabbroni & Pinto Minerva, 2001) e integrato (De Bartolomeis, 2018).

L'Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), inoltre, ha ipotizzato alcuni scenari di evoluzione della scuola del futuro, presentati nel documento "Back to the Future of Education. Four OECD Scenarios for Schooling" (OECD, 2020), in cui si evidenzia la necessità di aprire all'esterno gli ambienti di apprendimento e di avvalersi della collaborazione di realtà del territorio (enti locali, associazioni, etc.) per allineare la scuola alle esigenze della società attuale e alle sfide che essa pone. Inoltre, il documento "Reimagining our futures together: a new social contract for education" (Unesco, 2021) individua il SL tra le *pedagogies of cooperation and solidarity*.

Nello scenario descritto, il progetto di ricerca "Il Service Learning per la collaborazione tra scuola e terzo settore" si colloca in continuità con le indicazioni provenienti dal Ministero dell'Istruzione (Patti di Comunità e rapporto fra scuola e territorio) che poggiano su quanto stabilito anche dalla riforma del terzo settore che, con la L. n. 106/2016, ha normato in un unico testo tutte le tipologie di organizzazione denominate Enti del Terzo Settore (ETS).

La realizzazione della collaborazione tra dentro e fuori la scuola si basa sulla costituzione di gruppi di lavoro in cui confluiscono differenti professionalità; si tratta di un elemento che, se ben governato e avviato, facilita il raggiungimento degli obiettivi (Bruner, 1991). Partendo dall'idea che il SL si possa configurare come cornice metodologica e architettura su cui costruire l'offerta curricolare (Mortari, 2017), le domande a cui tale attività vuol rispondere riguardano proprio l'interazione professionale fra docenti e educatori nonché l'organizzazione del loro dialogo formativo affinché la relazione educativa fra scuola e terzo settore superi la funzione utilitaristica. Il progetto si basa su un Accordo di ricerca tra Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa), e il Consorzio Co&So Empoli (Fi). Si focalizza sulla creazione di equipe formative interprofessionali, in quanto sono ritenute in grado di accedere a un insieme più ampio di conoscenze e competenze e di individuare soluzioni innovative ai problemi emergenti dai contesti di riferimento, rispetto a team di lavoro formati da una singola figura professionale

¹ Si veda in particolare il paragrafo "Per una nuova cittadinanza".

(Fay, Borrill, Amir, Haward, & West, 2006)².

L'avvio delle attività (marzo 2021) ha visto una prima fase di sensibilizzazione destinata a tutte le scuole del territorio, a seguito della quale tre istituti comprensivi e un istituto di scuola secondaria di secondo grado hanno aderito al percorso. Da aprile 2021, il gruppo di ricercatori di Indire ha realizzato una formazione per gli educatori del Consorzio che avrebbero affiancato le scuole nella progettazione dei percorsi di SL. Sono stati, quindi, strutturati quattro gruppi di lavoro per la co-progettazione dei percorsi composti dai docenti delle scuole, due educatori e un ricercatore Indire; quest'ultimo ha principalmente svolto una funzione di osservazione delle dinamiche relazionali all'interno del gruppo e di orientamento rispetto agli elementi identitari del SL.

A partire da settembre 2021, le attività di formazione hanno coinvolto i docenti con incontri in presenza, comuni alle quattro scuole, e online dedicati alle co-progettazioni, durante i quali gli educatori hanno moderato e coordinato le interazioni, intervenendo in relazione alle esigenze dei singoli gruppi di lavoro. Gli educatori, inoltre, hanno preso parte alle attività svolte con gli studenti, mettendo a disposizione dei docenti professionalità e competenze specifiche. La fase di co-progettazione del percorso di SL si è focalizzata, per i ricercatori Indire, sull'osservazione della relazione tra professionalità differenti, per cui sono stati realizzati una serie di strumenti³. I percorsi di apprendimento-servizio sono stati organizzati secondo esigenze organizzative interne alle istituzioni scolastiche e ai bisogni emergenti dal territorio di riferimento:

- l'IC "F. Sacchetti" di San Miniato (PI) ha progettato un percorso di apprendimento-servizio in verticale, con cinque classi: dalla prima alla quinta primaria, per un totale di circa centoventi studenti e studentesse;
- l'IC "Baccio da Montelupo" di Montelupo Fiorentino (FI) ha realizzato un percorso con il coinvolgimento delle classi di passaggio tra infanzia e primaria e tra prima e scuola secondaria di primo grado;
- l'IC Capraia e Limite (FI) ha coinvolto tutte le classi terze della secondaria di primo

² Nel documento Unesco "Reimagining our futures together: a new social contract for education" si sottolinea l'importanza della collaborazione tra docenti e altri professionisti che ruotano attorno alle istituzioni scolastiche: "To support students, teachers must work collaboratively with fellow teachers and other specialists in their schools to provide each student with the support they need to learn [...] Students need to be supported by a system that enhances the effectiveness of teachers with other essential supports. These can include support for health and nutrition, social services, mental health, and special learning needs. They include, especially, effective engagement from families in supporting the education of their children" (Unesco, 2021, pp. 81-82).

³ L'accompagnamento del percorso ha previsto la progettazione e utilizzo di:

- i sondaggi interni, somministrati tramite Mentimeter, nel corso degli eventi in presenza;
- le narrazioni delle aspettative e del sé professionale raccolte attraverso il padlet;
- i Quaderni di documentazione destinati ai docenti e agli educatori (suddivisi in quaderni della fase di motivazione e diagnosi e quaderni della fase di pianificazione ed esecuzione);
- il Diamond Ranking sull'inter-professionalità mutuato dal progetto FISIR-STEP "Scuola, territorio e prossimità" finalizzato ad approfondire il rapporto tra queste due figure professionali;
- l'analisi SWOT relativa alla relazione tra educatori e docenti;
- il Diamond Ranking sugli elementi caratterizzanti del SL;
- i focus group (uno con i docenti e uno con gli educatori);
- l'intervista semistrutturata (ai dirigenti scolastici e al coordinatore degli educatori).

- grado per un totale di circa cento studenti e studentesse;
- l'IS "F. Enriques" di Castelfiorentino (FI) ha, invece, indirizzato il percorso a circa centosessanta studenti e studentesse delle classi terze e quarte di tutti gli indirizzi con attività pomeridiane legate al PCTO.

Nel corso della realizzazione delle attività, il gruppo di ricerca, insieme ai referenti di Co&So, ha mantenuto legami continui con i Dirigenti Scolastici delle scuole coinvolte nel percorso. Ciò è dovuto alla centralità che questa figura professionale ricopre nello sviluppo di processi di trasformazione didattica e organizzativa nelle scuole (Giunti & Mughini, 2019) e nella costruzione di equipe che si basano sulla collaborazione interprofessionale (Cameron, Lart, Bostock, & Coomber, 2014).

2.1. Metodologia

In questo contributo sono riportati i primi esiti dell'analisi del contenuto⁴ svolta sul *Sondaggio Mentimeter* relativo a punti di forza e di debolezza delle due professionalità, sulle *Narrazioni delle aspettative* attraverso il Padlet e sul *Quaderno di documentazione della fase di motivazione e diagnosi* limitatamente agli elementi caratterizzanti la relazione tra docenti ed educatori in connessione col Framework LifeComp.

Il sondaggio su punti di forza e di debolezza è stato realizzato durante il primo incontro in presenza (7 settembre 2021), utilizzato come strumento di inclusione e valorizzazione dei diversi punti di vista prima dell'avvio dei lavori di gruppo. L'incontro riuniva per la prima volta professionalità diverse che nei mesi successivi dovevano avviare una collaborazione. Scopo del sondaggio era palesare possibili stereotipi e confrontarsi in un dialogo interculturale e interprofessionale utile ad agevolare l'avvio del confronto nei lavori di gruppo.

Le narrazioni sono state raccolte tramite un Padlet aperto successivamente al secondo incontro in presenza e chiuso prima della consegna del primo Quaderno di documentazione (periodo di raccolta post: dicembre 2021). Fra settembre e ottobre, i gruppi delle quattro scuole hanno lavorato con cadenze e modalità fra loro molto diverse e soprattutto con gradi differenti di collaborazione interprofessionale (docenti-educatori). La narrazione tramite Padlet è stata quindi lanciata per consentire, nelle settimane immediatamente successive, una riflessione individuale sul proprio far parte del percorso di costruzione di questa nuova relazione educativa e sulle aspettative. Nel periodo di inserimento dei post non risultavano visibili gli scritti degli altri, condivisi tutti insieme solo alla fine.

Il Quaderno infine è stato messo a disposizione nella parte iniziale di attività e riferito alle prime due fasi del percorso SL, richiedendone la consegna entro il 31 gennaio 2022. Sviluppato dal gruppo di ricerca Indire, è stato adattato partendo dal Quaderno di documentazione realizzato per i docenti nel Laboratorio formativo PON Piccole Scuole sull'approccio pedagogico del SL (Chipa & Orlandini, 2020) ed è stato strutturato in input narrativi elaborati in relazione alle specificità delle fasi di Motivazione e Diagnosi del

⁴ L'analisi dei contenuti è stata svolta utilizzando una cartella di excel condivisa tra i ricercatori, in cui sono state riportate le unità significative di descrizione dei Quaderni, per quanto riguarda gli altri strumenti sono stati utilizzati i testi integrali.

percorso di SL⁵.

Dimensione	Input narrativo
Attività con gli educatori	<p>Come hanno partecipato gli educatori? Quali atteggiamenti sono emersi dagli educatori? Quali i punti d'accordo e disaccordo con gli educatori? Quali sono state le principali difficoltà emerse nelle attività svolte con gli educatori? Qual è il valore aggiunto che gli educatori portano al percorso?</p>
Attività tra docenti e personale scolastico	<p>Come hanno partecipato i colleghi in questa fase del percorso? Quali sono state le difficoltà che hai incontrato? Come sono state risolte? Quali atteggiamenti sono emersi dal gruppo dei colleghi? Quali i punti d'accordo e disaccordo con i colleghi?</p>
Attività con gli studenti	<p>Quali sono state le attività svolte con gli studenti? Come hanno partecipato? Quali atteggiamenti sono emersi? Quali sono state le principali difficoltà nelle attività svolte dagli studenti? Quali i principali benefici?</p>
Attività con interlocutori esterni (associazioni, famiglie, enti, imprese)	<p>Quali sono stati i principali interlocutori esterni? Come hanno partecipato gli interlocutori esterni? Quali atteggiamenti sono emersi? Quali i punti d'accordo e disaccordo con gli interlocutori esterni? Quali sono state le principali difficoltà emerse nelle attività svolte con gli interlocutori esterni? Qual è il valore aggiunto degli interlocutori esterni al percorso?</p>
In generale in questa fase ...	<p>Che cosa sta accadendo? Quali sono gli aspetti più significativi di questa fase? Quali difficoltà hai incontrato? Come sono state risolte? Quali decisioni hai preso? Che strategie hai messo in atto? Quali esiti sono stati raggiunti? Cosa avresti potuto fare per ottenere risultati migliori? Come hai interpretato gli eventi? Cosa hai provato? Cosa hai imparato?</p>

Figura 3. Quaderno Educatori di documentazione della fase di Motivazione e Diagnosi.

Dimensione	Input narrativo
Attività con gli e le docenti	<p>Come hanno partecipato i/e docenti? Quali atteggiamenti sono emersi da parte loro? Hai condiviso con loro i cambiamenti concreti (loro comportamenti e azioni, comportamenti e azioni delle/gli studenti coinvolti, delle/gli altri studenti della scuola o di altre scuole destinatarie del servizio, delle/gli educatori, di altri gruppi del territorio) verso cui mirare attraverso questo percorso? Hai condiviso con loro la mappatura dei diversi livelli di attori e gruppi target del servizio nelle sfere di influenza per individuare i cambiamenti concreti? Quali i punti d'accordo e disaccordo con i/e docenti? Quali sono state le principali difficoltà emerse nelle attività svolte con le/i docenti? Qual è il valore aggiunto che la collaborazione con i/e docenti porta al percorso?</p>
Attività tra educatori e educatrici	<p>Il percorso da te realizzato con la scuola ha previsto la partecipazione di più educatori in questa fase e se sì come hanno partecipato, con quale eventuale diversificazione di attività? In questa fase c'è stato un confronto con le/gli educatori coinvolti nel percorso con le altre scuole del progetto? Fatto di momenti formalizzati o no? Hai individuato con loro (ed eventualmente quali sono) le convergenze fra i cambiamenti concreti verso cui mirano i diversi percorsi nonché le mappature dei livelli di attori e gruppi target delle scuole del progetto? Hai condiviso con loro i cambiamenti concreti (vostri comportamenti e azioni, comportamenti e azioni delle/i docenti, delle/gli studenti coinvolti, delle/gli altri studenti della scuola o di altre scuole destinatarie del servizio, di altri gruppi del territorio) verso cui mirare attraverso il percorso con la scuola di tuo riferimento nel progetto? Hai condiviso con loro la mappatura dei diversi livelli di attori e gruppi target del servizio nelle sfere di influenza per individuare i cambiamenti concreti relativi al percorso con la scuola di tuo riferimento nel progetto? Quali sono state le difficoltà che hai incontrato nel confronto e/o nella condivisione delle attività con le/gli altri educatori? Come sono state risolte? Quali atteggiamenti sono emersi dal gruppo dei colleghi? Quali i punti d'accordo e disaccordo con i colleghi?</p>
Attività con le e gli studenti	<p>Quali sono state le attività svolte con gli studenti? Come hanno partecipato? Hai condiviso con loro i cambiamenti concreti (loro comportamenti e azioni, comportamenti e azioni delle/gli altri studenti della scuola o di altre scuole destinatarie del servizio, delle/gli educatori, delle/gli docenti, di altri gruppi del territorio) verso cui mirare attraverso il percorso con la scuola di tuo riferimento nel progetto? Hai condiviso con loro la mappatura dei diversi livelli di attori e gruppi target del servizio nelle sfere di influenza per individuare i cambiamenti concreti relativi al percorso con la scuola di tuo riferimento nel progetto? Quali atteggiamenti sono emersi? Quali sono state le principali difficoltà nelle attività svolte con gli studenti? Quali i principali benefici?</p>
Attività con interlocutori esterni (associazioni, famiglie, enti, imprese)	<p>Quali sono stati i principali interlocutori esterni? Come hanno partecipato gli interlocutori esterni? Quali atteggiamenti sono emersi? Quali i punti d'accordo e disaccordo con gli interlocutori esterni? Quali sono state le principali difficoltà emerse nelle attività svolte con gli interlocutori esterni? Qual è il valore aggiunto degli interlocutori esterni al percorso?</p>
In generale in questa fase ...	<p>Che cosa sta accadendo? Quali sono gli aspetti più significativi di questa fase? Quali difficoltà hai incontrato? Come sono state risolte? Quali decisioni hai preso? Che strategie hai messo in atto? Quali esiti sono stati raggiunti? Cosa avresti potuto fare per ottenere risultati migliori? Come hai interpretato gli eventi? Cosa hai provato? Cosa hai imparato?</p>

Figura 4. Quaderno Docenti di documentazione della fase di motivazione e diagnosi.

La fase iniziale di un percorso di SL è essenziale per conoscere e comprendere il concetto di apprendimento-servizio e motivare alla partecipazione (Tapia, 2006). In relazione a tali

⁵ Le fasi di un percorso di SL sono cinque: Motivazione, Diagnosi, Pianificazione, Esecuzione e Chiusura. In questo momento (marzo 2022) le scuole sono impegnate nella fase di Pianificazione ed Esecuzione, per questo motivo l'analisi dei Quaderni è relativa alle fasi di Motivazione e Diagnosi.

obiettivi, lo strumento è stato adattato per fare emergere le dinamiche relazionali e collaborative all'interno dei gruppi di lavoro (tra i docenti, tra docenti e studenti e tra docenti ed educatori) e per evidenziare le specificità di questa collaborazione. In questo contributo viene analizzata la prima dimensione: Attività con gli educatori (Figura 3).

Il Quaderno dedicato agli educatori ha fatto riferimento ai principi della Valutazione d'Impatto Sociale e anch'esso ha teso ad individuare le dinamiche relazionali e collaborative; anche in questo caso è stata analizzata la prima dimensione Attività con i docenti (Figura 4).

In una fase successiva, ciascuna unità di testo è stata analizzata e ridotta, attribuendo una descrizione sintetica dei contenuti individuati, negoziati all'interno del gruppo di ricerca per evitare una possibile soggettivizzazione del processo di analisi. Ciascuna Narrazione e campo di risposta dei Quaderni potevano contenere una o più unità di testo, a seconda della scelta di complessità discorsiva di chi li aveva precedentemente scritti. In seguito, a ogni descrizione sintetica è stata attribuita un'etichetta per far emergere la qualità essenziale e la concettualizzazione del significato connesso alla descrizione sintetica, in modo da permettere una comparazione tra i testi delle diverse Narrazioni (Figura 5) e quaderni (Figura 6).

Unità di testo (in grassetto)	Descrizione sintetica	Etichetta
Nella mia storia familiare, ci siamo appoggiati alla formazione professionale della cooperativa Co&So. Questa esperienza mi ha arricchito, quindi ritengo che l'esempio di quanto vissuto possa essere allargato ad altre famiglie. Credo che questo approccio pedagogico possa aiutare gli insegnanti a promuovere una scuola realmente inclusiva. Ritengo che possa essere un ulteriore strumento e metodo capace di promuovere nuove competenze di cittadinanza nei bambini e negli adulti.	Formazione professionale con educatori come arricchimento che promuove arricchimento.	Valorizzazione della dimensione interprofessionale

Figura 5. Associazione Unità di testo delle Narrazioni – Descrizione sintetica – Etichetta.

Unità di testo (in grassetto)	Descrizione sintetica	Etichetta
Gli educatori hanno intrapreso un ruolo di mediatori durante le fasi di condivisione e di discussioni tra noi docenti del plesso. Hanno lavorato sulla formazione del gruppo e hanno facilitato il confronto, il dialogo e di conseguenza la progettazione. Un punto di forza dei loro interventi è stato quello di coinvolgere tutti gli insegnanti, anche quelli che non possono partecipare al corso di formazione.	Il ruolo dell'educatore è quello di mediatore nelle relazioni con i docenti e tra i docenti stessi.	Educatore come mediatore relazionale

Figura 6. Associazione Unità di testo dei Quaderni – Descrizione sintetica – Etichetta.

Figura professionale	Categoria post	Post	Etichetta
Docente	Punti di forza	Capacità di interagire con gli alunni e capire le loro necessità	Competenze relazionali
Docente	Punti di debolezza	Difficoltà di coordinarsi con i colleghi di altre discipline	Collaborazione professionale
Educatore	Punti di forza	Relazione con i ragazzi fuori nella comunità	Competenze relazionali
Educatore	Punti di debolezza	Non essere riconosciuti come figure educative	Riconoscimento del ruolo

Figura 7. Associazione Sondaggio Mentimeter – Etichetta.

Rispetto ai post del Sondaggio Mentimeter, data la loro brevità non è stata necessaria la

riduzione in descrizione sintetica. Per la loro analisi, il gruppo si è avvalso della sola attribuzione di un'etichetta utile a concettualizzare il significato del post stesso, già categorizzato in fase di scrittura rispetto alla figura professionale e all'essere riferito ad un punto di forza o di debolezza (Figura 7).

Infine, l'analisi contemporanea dei tre strumenti ha consentito, ove possibile, l'interscambio di etichette, cosa che ha permesso di confermare le Narrazioni Padlet come un avvicinamento dall'indicazione più stereotipata del Sondaggio Mentimeter su punti di forza e di debolezza delle diverse professioni alla dimensione più riflessiva sul confronto interprofessionale dei Quaderni.

2.2. Risultati

In questo paragrafo sono riportati i risultati dell'analisi dei contenuti realizzata sui documenti raccolti. La Figura 8 sintetizza i tre momenti di somministrazione degli strumenti utilizzati rispetto alle figure professionali e alle unità di testo analizzate.

	Sondaggio Mentimeter	Narrazioni Padlet	Quaderno di documentazione
Somministrazione	7 settembre 2021	Dicembre 2021	Novembre 2021 – Gennaio 2022
N figure professionali	32 docenti e 8 educatori	22 docenti e 5 educatori	23 docenti e 5 educatori
N unità di testo analizzate	127	28 per docenti e 7 per educatori	40 per docenti e 5 per educatori
N etichette	14	9	9 per docenti e 7 per educatori

Figura 8. Strumenti, somministrazione e contenuti.

Partendo da questo quadro generale, i grafici che seguono mostrano la distribuzione delle etichette rispetto al corpus analizzato.

In particolare, dai 127 post di lunghezza variabile e non vincolata fra le quattro e le dieci parole, relativi a due domande del Sondaggio Mentimeter:

1. Quali sono i punti di forza?
2. Quali sono i punti di debolezza? (riferite a docenti ed educatori).

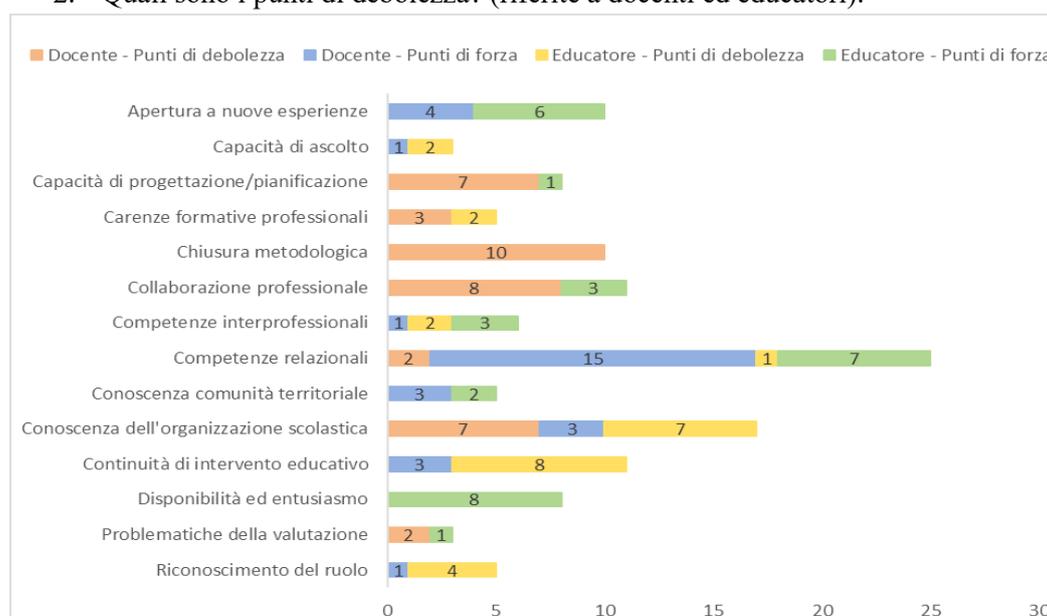


Figura 9. Etichette e loro distribuzione nel Sondaggio Mentimeter.

Sono state ricavate 14 etichette:

1. apertura a nuove esperienze;
2. capacità di ascolto;
3. capacità di progettazione/pianificazione;
4. carenze formative professionali;
5. chiusura metodologica;
6. collaborazione professionale;
7. competenze interprofessionali;
8. competenze relazionali;
9. conoscenza comunità territoriale;
10. conoscenza dell'organizzazione scolastica;
11. continuità dell'intervento educativo;
12. disponibilità ed entusiasmo;
13. problematiche della valutazione;
14. riconoscimento del ruolo.

La Figura 9 riporta le etichette individuate in base alla loro distribuzione numerica rispetto alle variabili *punti di forza* e *punti di debolezza* sia dei docenti che degli educatori.

Dalle Narrazioni Padlet sono state individuate 28 unità di testo significative per l'avvio del confronto interprofessionale del percorso nei post dei docenti e sette in quelli degli educatori, tutte ricondotte a nove etichette. Sei di queste sono state ricavate dai soli testi dei docenti:

1. capacità di progettazione/pianificazione;
2. focalizzazione sugli elementi distintivi del SL;
3. collaborazione professionale;
4. competenze relazionali;
5. difficoltà dell'organizzazione scolastica;
6. valore trasformativo del SL per il ruolo docente.

Le altre tre hanno incrociato i post delle due figure professionali:

1. costruzione dell'equipe formativa;
2. valorizzazione della dimensione interprofessionale;
3. apertura a nuove esperienze.

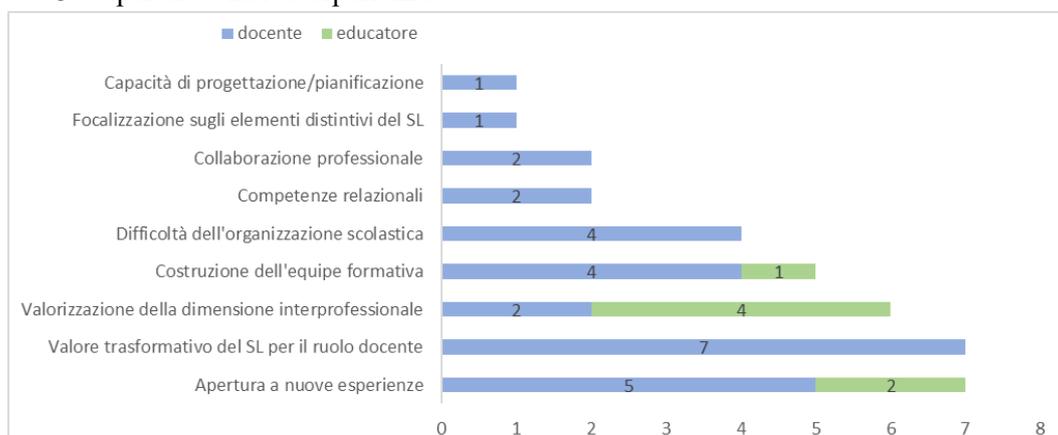


Figura 10. Etichette e loro distribuzione nelle Narrazioni Padlet.

Solo una è un'etichetta ricavata in modo esclusivo dalle Narrazioni *Difficoltà dell'organizzazione scolastica*, che emerge da quattro unità di testo dei docenti. Le altre etichette sono invece condivise con gli altri due strumenti e in particolare, quattro etichette ricavate dalle Narrazioni sono condivise con i Post Mentimeter – *Capacità di progettazione/pianificazione*, *Collaborazione professionale*, *Competenze relazionali* e *Apertura a nuove esperienze* – due sono condivise con i Quaderni dei docenti – *Valorizzazione della dimensione interprofessionale* e *Valore trasformativo del SL per il ruolo docente* – e le altre due con i Quaderni degli educatori – *Focalizzazione sugli elementi distintivi del SL* e *Costruzione dell'equipe formativa* – (Figura 10).

Per i Quaderni di documentazione della fase di Motivazione e Diagnosi, dalle 40 Unità di testo ricavate dall'analisi risultano nove etichette:

1. educatore come mediatore nella relazione tra le docenti;
2. trasposizione di competenze dall'educatore al docente;
3. competenze dell'educatore nella relazione con gli alunni;
4. valorizzazione della dimensione interprofessionale;
5. relazione tra docenti ed educatori;
6. valore trasformativo dell'apprendimento-servizio del ruolo del docente;
7. ri-organizzazione della scuola per dialogo interprofessionale;
8. avvilimento per le indicazioni di riprogettazione;
9. importanza della riflessione per la sostenibilità del percorso di SL (Figura 11).

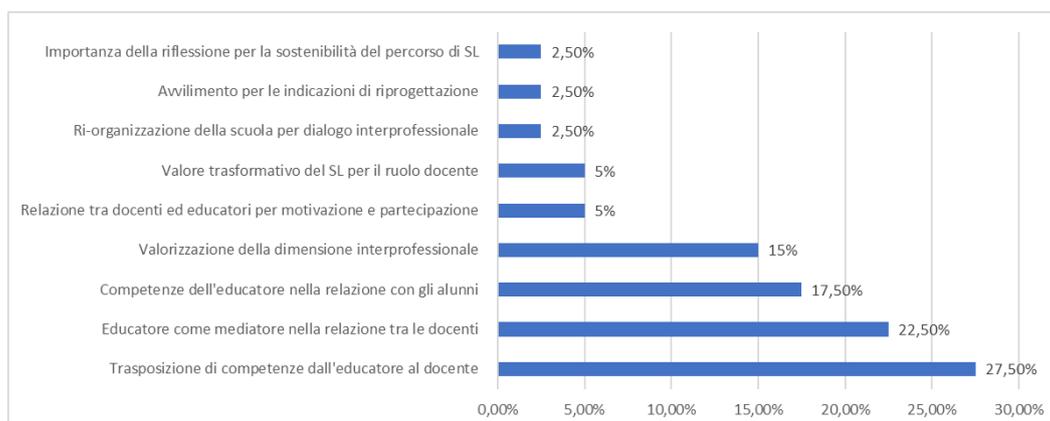


Figura 11. Etichette dei Quaderni di documentazione dei docenti.

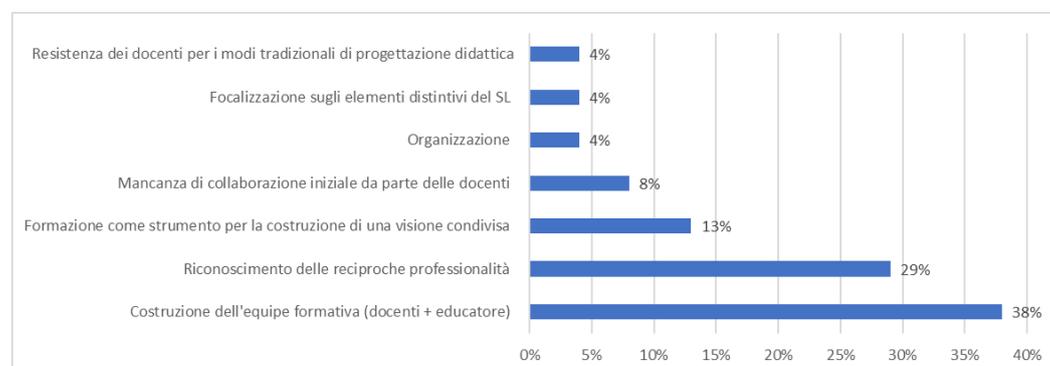


Figura 12. Etichette dei Quaderni di documentazione degli educatori.

Per i Quaderni di documentazione degli educatori sono state individuate 24 Unità di testo e sette etichette:

1. mancanza di collaborazione iniziale da parte dei docenti;
2. formazione come costruzione di una visione comune condivisa;
3. riconoscimento reciproco;
4. costruzione dell'equipe formativa;
5. ri-organizzazione della scuola per dialogo interprofessionale;
6. focalizzazione sugli elementi distintivi del SL;
7. resistenza dei docenti rispetto alle modalità tradizionali di progettazione didattica (Figura 12).

3. Discussione dei risultati: le dimensioni del framework LifeComp nella relazione tra docenti e educatori

Il SL favorisce nei docenti l'acquisizione di un atteggiamento di ricerca e di riflessione (Mazzoni & Ubbiali, 2015); inoltre, nel contesto dello sviluppo professionale, ha il potenziale per migliorare la qualità complessiva della preparazione degli insegnanti, soprattutto in relazione all'importanza di connettere gli esiti sul piano dell'istruzione con lo sviluppo delle competenze legate a creatività, innovazione, pensiero critico, capacità di risolvere problemi, comunicazione, collaborazione ecc. per preparare gli studenti con ciò di cui hanno bisogno per avere successo a scuola, nel lavoro e nella vita in una società globalmente interdipendente (Rock & Heafner, 2016). In particolare, il SL critico offre la possibilità di affrontare problemi autentici alla luce della consapevolezza sociale delle cause di tali problemi e di impegnarsi nell'apprendimento professionale come insegnanti-ricercatori, comprendendo in ciò riflessione critica, analisi e azione facendo parte di una partnership in cui tutti – studenti, docenti, educatori, ricercatori – possono sentirsi simultaneamente in ciascun ruolo (Andrews & Leonard, 2018). In quest'ottica riteniamo utile incrociare i risultati dell'analisi con il framework LifeComp.

Guardando l'avanzamento temporale nel processo di somministrazione degli strumenti, possiamo ipotizzare, per docenti ed educatori delle equipe interprofessionali di progetto, uno sviluppo delle competenze cui possono essere riferite le etichette. Dai post del Sondaggio Mentimeter su punti di forza e di debolezza della professione docente e di quella dell'educatore emerge che quelle maggiormente ricorrenti come debolezza per i primi sono *chiusura metodologica* e *collaborazione professionale* (Figura 9). Possiamo associare la *chiusura metodologica* alla competenza, in questo caso da sviluppare, *L1. Mentalità di crescita*, dell'area Imparare a imparare del LifeComp, e in particolare al descrittore L1.2 "Comprendere che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita e che richiede apertura, curiosità e determinazione". La *collaborazione professionale* come punto di debolezza dei docenti, a sua volta, è facilmente riconducibile alla competenza *S3. Collaborazione* dell'area Sociale del LifeComp, da intendere come da potenziare soprattutto per quel che concerne il descrittore "S3.3 Equa condivisione di compiti, risorse e responsabilità all'interno di un gruppo tenendo conto del suo scopo specifico, sollecitando l'espressione di punti di vista diverse e adottando un approccio sistemico". Per gli educatori invece le etichette più ricorrenti come debolezza sono *continuità di intervento educativo* e *conoscenza dell'organizzazione scolastica* (Figura 9). Sono entrambe debolezze determinate dall'ambiente sociale ed economico, per superare le quali può certo essere utile rafforzare l'area sociale delle competenze, ma la cui reale soluzione è determinata

soprattutto da interventi nell'ambito politico-economico e di risorse contrattuali del sistema Paese. Rispetto agli elementi di forza, l'etichetta maggiormente ricorrente per i docenti è *competenze relazionali con gli studenti*, riconducibile alla competenza *SL. Empatia* dell'area sociale, che fa pensare alla consapevolezza dell'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento; mentre le etichette relative ai punti di forza per gli educatori sono *apertura a nuove esperienze* e *disponibilità ed entusiasmo*, entrambe riconducibili all'area personale, rispettivamente alla competenza *P2. Flessibilità* e *P3. Benessere*, risultando in sé un potenziamento dell'area personale delle competenze a fronte di una debolezza di quella sociale determinata dal sistema Paese.

Come già indicato, le Narrazioni Padlet hanno costituito il passaggio verso la dimensione più riflessiva dei Quaderni, sia in termini temporali di somministrazione che di articolazione del pensiero individuale. L'unica etichetta che emerge in modo esclusivo dai contenuti di questo strumento è *difficoltà dell'organizzazione scolastica*, relativa ai post di quattro docenti (Figura 10). Come prima nel caso dei punti di debolezza degli educatori, possiamo individuare in questa indicazione un ostacolo allo sviluppo delle competenze dei docenti derivato dall'ambiente sociale in cui operano, che forse per essere superato può necessitare di una compensazione nelle competenze dell'area personale. In tal senso potrebbe essere funzionale il *valore trasformativo del SL per il ruolo docente*, che emerge in modo consistente dai post delle Narrazioni Padlet dei soli docenti e che è ricavato anche dai loro Quaderni, pur se con un valore percentuale inferiore rispetto al totale delle etichette di quello strumento. Mentre la *valorizzazione della dimensione professionale*, che nelle Narrazioni risulta l'etichetta maggioritaria per le unità di testo degli educatori, ma presente anche per due docenti e che nei Quaderni emerge solo per questa figura professionale, può far pensare ad uno sviluppo dell'area sociale delle LifeComp.

Venendo alle etichette più ricorrenti nei Quaderni di documentazione dei docenti, queste sono state:

1. educatore come mediatore nella relazione tra le docenti;
2. trasposizione di competenze dall'educatore al docente;
3. competenze dell'educatore nella relazione con gli alunni;
4. valorizzazione della dimensione interprofessionale.

Partendo dalla prima etichetta, la figura professionale esterna alla scuola svolge una funzione essenziale per il raggiungimento degli obiettivi progettuali, ponendosi come mediatore all'interno del gruppo di lavoro, mitiga i conflitti e propone agli insegnanti strumenti e strategie relazionali per gestire al meglio eventuali conflitti interni che possono ostacolare l'avvio delle attività. In tal senso, l'etichetta si connette con la *competenza personale di auto-regolazione* del framework LifeComp, ovvero: le equipe interprofessionali favoriscono lo sviluppo o l'emersione delle capacità di regolazione delle emozioni, dei pensieri, dei comportamenti personali, comprese le risposte allo stress. Si tratta di elementi essenziali per lo svolgimento delle attività di gruppo, alla base delle azioni di co-progettazione tra docenti ed educatori previste dal percorso. Le due figure professionali, infatti, si sono dovute adattare a nuove modalità di interazione rispetto alla prassi lavorativa tradizionale che si basa sul ruolo centrale dell'insegnante nella progettazione didattica; in questo caso, invece, hanno assunto e svolto un ruolo paritario. Si può quindi osservare come tutto mobiliti anche le *competenze sociali di empatia, di comunicazione e di collaborazione* intese come comprensione dell'altro e dei diversi punti di vista, adattamento delle strategie di comunicazione ai diversi contesti e di divisione equa dei compiti all'interno del gruppo di lavoro. Tutto ciò si traduce nell'etichetta *trasposizione di competenze dall'educatore al docente* con riferimento alla *competenza imparare a*

imparare di mentalità di crescita. Il lavoro in equipe interprofessionali si basa sul considerare se stessi e gli altri come risorsa per una crescita continua, in relazione a ciò si concretizza la *valorizzazione della dimensione interprofessionale* come valore aggiunto dei percorsi realizzati attraverso la consapevolezza dell'occasione di crescita proposta dall'esperienza in corso per lo sviluppo del proprio potenziale. Tra le competenze individuate dai docenti come specifiche dell'educatore, emergono quelle relative alla *relazione con gli studenti* come elemento che connota questa figura professionale e utili agli insegnanti per migliorare la gestione del gruppo classe attraverso strategie e metodologie partecipative, coinvolgenti e motivanti. Tale osservazione si connette con le competenze definite dal framework come *gestione dell'apprendimento* che sottolineano la consapevolezza dei propri bisogni di apprendimento e il supporto di cui si ha bisogno per migliorare il percorso, supportare la crescita personale e professionale di tutti i soggetti coinvolti e realizzare un'esperienza didattica di qualità per i propri studenti.

Per quanto riguarda i Quaderni di documentazione degli educatori le etichette evidenziano problematiche relative all'iniziale *manca di collaborazione da parte dei docenti*, dovuta a resistenze interne e modalità di coinvolgimento dei docenti nella prima fase della formazione. Una volta superato questo ostacolo, riconducibile alla novità dell'approccio e alle modalità di lavoro che vedono il terzo settore in una posizione trainante rispetto alla scuola, si evidenzia il *valore formativo del percorso per la costruzione di una visione comune condivisa*. In tal senso, si può ricondurre l'importanza delle equipe interprofessionali per lo sviluppo della *competenza personale di flessibilità*, intesa come comprensione e messa in pratica di nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta a contesti mutevoli e capacità di gestione delle transizioni nel lavoro e nei percorsi di apprendimento. Le difficoltà iniziali, una volta costruita una visione comune grazie all'intervento formativo, portano al *riconoscimento reciproco della professionalità* del docente e dell'educatore connettendosi a quanto emerso dall'analisi dei Quaderni dei docenti nella *valorizzazione della dimensione interprofessionale* in relazione alla competenza *imparare a imparare di mentalità di crescita* del Framework LifeComp.

Certamente questa è solo una prima analisi dei contenuti, relativa agli strumenti utilizzati all'avvio di questo progetto di ricerca, da sviluppare e articolare ulteriormente con quella degli altri strumenti utilizzati nel resto del progetto di ricerca. Possiamo tuttavia già affermare il positivo collegamento fra il framework LifeComp e lo sviluppo interprofessionale delle figure del docente e dell'educatore coinvolte in un progetto educativo comune di SL.

Riferimenti bibliografici

- Andrews, P. G., & Leonard, S. Y. (2018). Reflect, Analyze, Act, Repeat: Creating Critical Consciousness through Critical Service-Learning at a Professional Development School. *Education Sciences*, 8(3), 148.
- Astin, A.W., Sax, L.J. (1998). *How undergraduates are affected by service participation*. J. Coll.Stud. Dev.39, 251–263.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruner, C. (1991). *Ten questions and answers to help policy makers improve children's services*. Education and Human Services Consortium.

- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Caena, F. (2019). *Developing a European Framework for the Personal, Social & Learning to Learn Key Competence (LifEComp)*. Literature Review & Analysis of Frameworks, Punie, Y. (Ed). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cameron, A., Lart, R., Bostock, L., & Coomber, C. (2014). Factors that promote and hinder joint and integrated working between health and social care services: A review of research literature. *Health & Social Care in the Community*, 22(3), 225–233.
- Chipa, S., Giunti, C., Lotti, P., & Orlandini, L. (2022). Service Learning and Virtual-Service Learning Experiences in Upper Secondary School: Methodologies and Instruments for Lifelong Learning. In et al., *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2021. Communications in Computer and Information Science*, vol. 1542 (pp 349-363). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96060-5_25 (ver. 15.11.2022).
- Chipa, S., Orlandini, L. (2020). La documentazione della pratica del Service Learning nei laboratori formativi adulti come strumento di riflessione sull'esperienza educativa. In *Rivista Formazione e insegnamento, numero speciale. Verso una sostenibilità didattica nelle piccole scuole. Quali interventi per la formazione, la valorizzazione professionale e lo scaling up dell'innovazione?* 18(1), 207-219. https://doi.org/10.7346/-feis-XVIII-01-20_18 (ver. 15.11.2022).
- De Bartolomeis, F. (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Roma: Aracne.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*.
- del Campo G. (2014). Educación solidaria y protagonismo estudiantil. *Revista digital de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- del Campo, G. (2012). ¿De qué solidaridad hablamos cuando decimos aprendizaje-servicio solidario?, In Herrero A. & Tapia M. N. (Eds.), *Actas de la II Jornada de Investigadores en Aprendizaje-servicio* (pp. 11-14). Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Fay, D., Borrill, C., Amir, Z., Haward, R., & West, M. A. (2006). Getting the most out of multidisciplinary teams: A multi-sample study of team innovation in health care. *Journal of Occupational & Organisational Psychology*, 79(4), 553–567.
- Giunti, C. & Mughini, E. (2019). Leadership per l'innovazione, una sfida possibile. *Rivista dell'istruzione*, 4, 49–53.
- Kendall, J. C. (1990). Combining service and learning: A resource book for community and public service, Raleigh, N.C.: *National Society for Experiential Learning*, 1.
- Legge 6 giugno 2016, n. 106. *Delega al Governo per la riforma del Terzo settore, dell'impresa sociale e per la disciplina del servizio civile universale*.
- Lotti, P. (2021). *Apprendimento servizio solidale. Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale*. Milano: 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). Coltivare relazioni e collaborare tramite l'e-Service Learning. *Educazione Aperta*, 11, 52–67.
- Lotti, P., Bielli, O., Giunti, C., Mazza, C., & Orlandini, L. (2022). Costruire comunità educanti: il ruolo della leadership nel processo di istituzionalizzazione del Service Learning. *IUL Research*, 3(5), 122–139.
- Masseroni, M. & Ravotto, P. (2021). LifeComp: il framework delle competenze personali, sociali e di imparare a imparare. *Rivista BRIKS*, 7, 99–108.
- Mazzoni, V. & Ubbiali, M. (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 243–257.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf/1f967360-0ca6-48fb-95e9-c15d49f18831?version=1.0&t=1480418494262 (ver. 15.11.2022).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Piano scuola estate 2021*. <https://pianoestate.static.istruzione.it/index.html> (ver. 15.11.2022).
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (Ed.). (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- OECD. Organisation for Economic Cooperation and Development (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling*. Paris: Educational Research and Innovation, OECD Publishing.
- Orlandini, L., Chipa, S., & Giunti, C. (2020). *Il Service Learning per l'innovazione didattica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Roma: Carocci.
- Osman, R. & Petersen, N. (2013). *Service-learning in South Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- Parker-Gwin, R. (1996). Connecting service to learning: how students and communities' matter. *Teaching Sociology*, 24, 97–101.
- Perla, L. (2014). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation. Le praticien réflexif: le diffusion d'un modèle de formation*, 36, 131–162.
- Raskoff, S., Sundeen, R. (1999). Community service programs in high schools. *Law and Contemporary Problems*, 62(4), 73–111.
- Rock, T. C. & Heafner, T. L. (2016). The Professional Development School: Fertile Ground for Service-Learning Initiatives. In Polly, D., Heafner, T., Chapman, M., & Spooner, M. (Eds), *Professional development schools and transformative partnership* (pp. 189-212). IGI Global.

- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera, M. (2020). *LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8(1), 9–11.
- Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova Editrice
- Tapia, M. N. (2012). La solidaridad como pedagogía: la propuesta del “aprendizaje-servicio”. *Studium Educationis*, 13(1), 23–36.
- Tapia, M. N., Bridi, G., Maidana, M. P., & Rial, S. (2015). El compromiso social como pedagogía, Aprendizaje y solidaridad en la escuela. *RIDAS. Revista iberoamericana de aprendizaje servicio: Solidaridad, ciudadanía y educación*, 2, 99–116.
- Tapia, N. N. & Ochoa, E. (2015). Legislación y normativa latinoamericana sobre servicio comunitario estudiantil y aprendizaje-servicio. In Herrero M. A. & Tapia M. N. (Eds.), *Actas de la III Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio* (pp. 91-96). Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario.
- Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J., & Braehler, J. (2004). *Annotated History of Service Learning (1862-2002)*. University of Dayton.
- Ubbiali, M. (2017). Il Service Learning: un'analisi sistematica della letteratura. In L. Mortari (Ed.), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile* (pp. 71-197). Milano: FrancoAngeli.
- UN. United Nations (2015). *Resolution adopted by the General Assembly. Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. A/RES/70/1, 25 September 2015. <https://unric.org/it/agenda-2030/> (ver. 15.11.2022).
- Unesco. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Parigi: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en> (ver. 15.11.2022).
- Unicef (2020). Sfere di influenza: un'analisi dei fattori che condizionano il benessere dei bambini nei paesi ricchi. *Innocenti Report Card 16*. Firenze: Centro di Ricerca Innocenti dell'Unicef.
- Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ver. 15.11.2022).