



Toolkit metodologico per il Service Learning IO 2 - Confronto tra metodi di insegnamento pratici nell'istruzione superiore

v.4.0

Redattori: Gabriel Dima, Katharina Resch, Mariella Knapp, Andrea Ciarini
Autori: Oana Calarasu, Joaquim Coimbra, Agnė Gadeikienė, Rima Kontautiene, Andra Luca, Isabel Menezes, Sofia Pais, Vaida Pilinkiene, Andrea Riccio, Maria Slowey, Jovita Vasauskaite, Tanya Zubrzycki
Data: Febbraio 2020
Formato: Deliverable pubblico

Progetto: ENGAGE STUDENTS - Promuovere la responsabilità sociale degli studenti includendo il Service learning nei percorsi di studio degli Istituti di istruzione superiore

Numero di accordo di sovvenzione: 2018-1-RO01-KA203-049309

CONSORZIO DI ENGAGE STUDENTS

1. Università Politecnica di Bucarest (UPB) - Coordinatore
2. Università di Vienna (UNIVIE)
3. Dublin City University (DCU)
4. Università degli studi di Roma La Sapienza (UNIROMA1)
5. Università Tecnica di Kaunas (KTU)
6. Università di Porto (UP)

STORICO DELLE MODIFICHE

Versione	Data	Autore/Unità	Descrizione
1.0	22.11.2019	Gabriel Dima	Prima bozza
2.0	28.11.2019	Mariella Knapp Katharina Resch	Feedback sulla prima bozza
3.0	17.01.2020	Katharina Resch	Seconda versione
4.0	02.02.2020	Andrea Ciarini Gabriel Dima	Versione finale

Il presente progetto è stato finanziato con il sostegno della Commissione europea. Questo sito web rispecchia esclusivamente le opinioni degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile dell'uso che può essere fatto delle informazioni in esso contenute.

Il presente lavoro è coperto da Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Condividi allo stesso modo 4.0 Internazionale.

CONTENUTI

Sintesi	i
1. Introduzione	1
2. Metodologie	3
2.1. Service learning	3
2.1.1. Introduzione al Service learning	3
2.1.2. Background e origini del Service learning	4
2.2. Apprendimento basato sui progetti	6
2.2.1. Principali differenze con il Service learning	9
2.2.2. Esempio di buona pratica	9
2.3. Ricerca-azione e Ricerca-azione (partecipata)	11
2.3.1. Principali differenze con il Service learning	13
2.3.2. Esempio di buona pratica	13
2.4. Tirocini	15
2.4.1. Principali differenze con il Service learning	17
2.4.2. Esempio di buona pratica	17
2.5. Volontariato	19
2.5.1. Principali differenze con il Service learning	20
2.5.2. Esempio di buona pratica	21
2.6. Metodologie di riflessione sull'azione	23
2.6.1. Principali differenze con il Service learning	24
2.6.2. Esempio di buona pratica	24
2.7. Ricerca basata sulla comunità	26
2.7.1. Principali differenze con il Service learning	29
2.7.2. Esempio di buona pratica	30
2.8. Imprenditoria sociale	32
2.8.1. Principali differenze con il Service learning	34
2.8.2. Esempio di buona pratica	35
3. Conclusione	36
Bibliografia e ulteriori letture	37

SINTESI

Questo toolkit metodologico offre una panoramica basata su dati comprovati del Service learning e di sette approcci didattici pratici: 1) la ricerca basata sulla comunità, 2) l'apprendimento basato sui progetti, 3) la ricerca-azione (partecipata), 4) i tirocini, 5) il volontariato, 6) metodologie di riflessione sull'azione e 7) l'imprenditoria sociale.

Nell'analizzare questi sette approcci, il toolkit migliora l'infrastruttura e la metodologia per il Service learning e l'impegno civico, promuovendo la collaborazione tra le università e i soggetti interessati a livello di comunità.

Il toolkit ha adottato un approccio di tipo comparativo, mirando principalmente a individuare i punti di forza e di debolezza degli approcci didattici pratici presi in esame.

La ricerca basata sulla comunità Si tratta di una metodologia basata sulla collaborazione e il pieno ed equo impegno tra ricercatori universitari, studenti e professionisti delle organizzazioni situate all'interno della comunità. Fondamentale, ai fini della ricerca basata sulla comunità, è la democratizzazione delle modalità attraverso cui sono create e diffuse le conoscenze. Le organizzazioni (e gli individui) presenti in una comunità non si configurano quindi come "oggetti di ricerca", ma sono partner posti sullo stesso piano dei ricercatori universitari, in tutte le fasi del metodo. Da un punto di vista didattico, i risultati mirano a sviluppare conoscenze e alcune competenze a beneficio dei ricercatori e, potenzialmente, dei membri della comunità, quali: capacità di lavorare in gruppo; capacità comunicative; metodi di ricerca - qualitativa e quantitativa; comunicare i risultati della ricerca a molti interlocutori differenti: decisori politici, professionisti, membri della comunità e ricercatori. Tra le difficoltà connesse a questo metodo si includono: le sfide nell'identificare argomenti di ricerca di comune interesse per i membri della comunità locale e di quella accademica; le complessità del lavoro di collaborazione basato sul rispetto reciproco e l'impegno tra le principali parti interessate; le differenze negli indicatori di impatto - pubblicazioni in ambito accademico; l'implementazione a livello comunitario.

L'apprendimento basato sui progetti Come metodo, esso mira a sviluppare capacità sia personali che professionali negli studenti, come il problem solving; la pianificazione del tempo per determinate attività di progetto; la capacità decisionale; la responsabilità personale e di squadra; l'apprendimento autogestito e auto-regolato; l'autovalutazione e l'auto-verifica. L'apprendimento basato sui progetti consta di molti passaggi distinti, tra attività, laboratori e ricerche, con molteplici valutazioni intermedie e una finale, così che gli insegnanti siano più obiettivi e portino gli studenti a migliori risultati di apprendimento. Il suo punto debole consiste nel fatto che non tutti gli studenti

possono imparare nello stesso modo, rendendo cruciale il ruolo dell'insegnante nell'applicare questo metodo di apprendimento. In caso di insegnanti non preparati, con scarse competenze ed esperienza, l'applicazione del metodo potrà rivelarsi insoddisfacente. Pertanto, il metodo può essere limitato, in termini di aiuto e sostegno dell'insegnante. Inoltre, rispetto ai metodi didattici tradizionali, questo approccio richiede un elevato dispendio di tempo e altre risorse, il che disincentiva la sua applicazione da parte degli insegnanti, insieme ad altri metodi.

Ricerca-azione Si tratta di una metodologia finalizzata a intervenire su questioni pratiche a livello di comunità in modo partecipato tra ricercatori e professionisti locali. I membri della comunità e i ricercatori collaborano per: (a) identificare e analizzare i problemi della comunità, (b) trovare soluzioni a tali problemi mediante i metodi di ricerca più indicati, e (c) testare queste soluzioni all'interno della comunità. La ricerca-azione richiede un coinvolgimento attivo da parte di tutti gli attori del processo, compresi gli studenti. Alcuni ricercatori criticano questo metodo per la sua mancanza di sistematicità concreta nei singoli processi, e per la carenza di criteri di qualità o caratteristiche specifiche di tale tipo ricerca. Trattandosi di una metodologia di ricerca molto aperta, con essa si sostiene che "tutto" ciò che accade nella comunità può essere una ricerca-azione. Pertanto, non è possibile prevedere i risultati concreti della ricerca-azione, in quanto evolvono nel momento stesso in cui la pratica viene esaminata e riflessa, a seconda della situazione. Ciò rende impegnativa l'ideazione della ricerca concreta nella fase iniziale.

Tirocinio Il tirocinio è un incarico temporaneo che offre agli studenti la possibilità di fare un'esperienza lavorativa. Il metodo non è volto a promuovere un impatto sociale a livello di comunità. L'obiettivo del tirocinio è quello di acquisire determinate competenze professionali, oltre che di applicare le conoscenze e le capacità apprese all'università. Si tratta di competenze fortemente accademiche, focalizzate sugli interessi e gli obiettivi di apprendimento stabiliti dall'ateneo. In tal senso, l'oggetto e la modalità di apprendimento sono il più delle volte determinate dall'università. I tipici risultati di un tirocinio consistono in capacità pratiche nei rispettivi campi di studio acquisite nel corso dell'esperienza. Questo metodo di apprendimento presenta alcuni vantaggi. Esso aiuta gli studenti a maturare esperienze pratiche nel proprio campo di studio e a incrementare le loro opportunità professionali al termine degli studi. Sembra inoltre utile a colmare il divario tra teoria e pratica. In alcuni casi, i tirocini sono stati criticati per essere stati usati dalle aziende come fonte di lavoro a basso costo. Inoltre, se i tutor e i supervisori non favoriscono l'apprendimento, i risultati in tal senso potrebbero essere scarsi, con un alto grado di insoddisfazione.

Volontariato È generalmente considerata un'attività altruistica, in cui un individuo o un gruppo eroga servizi senza ricavarne alcun guadagno finanziario o sociale "a beneficio di un'altra persona, gruppo o organizzazione". Esistono molti tipi di volontariato: quello basato sulle competenze, quello virtuale, quello

ambientale, quello in caso di emergenze, quello nell'ambito delle scuole, quello aziendale, il lavoro di comunità e volontario, quello sociale o socialmente utile, quello prestato durante importanti eventi sportivi, o quello nei Paesi in via di sviluppo. Il grado di coinvolgimento degli studenti è elevato, poiché il volontariato presuppone una forte volontà di migliorare il settore della causa per la quale sono al servizio. L'impatto del volontariato è generalmente articolato in tre dimensioni: l'impatto dei volontari sull'organizzazione - sociale ed economico; l'impatto dei volontari sulla comunità (beneficiari finali) - sociale ed economico; l'impatto del volontariato sui volontari stessi - personale, sociale ed economico.

Le abilità che lo studente può sviluppare durante il volontariato sono: il lavoro di squadra, il parlare in pubblico, la gestione del tempo, i processi decisionali, capacità comunicative e interpersonali, la sicurezza, l'autoefficacia e un più forte senso di problem solving autonomo e adattabilità, insieme alla motivazione a cambiare o a migliorare un determinato settore di vita. Il volontariato è considerato un'esperienza professionale nel proprio campo di studi, offrendo ai giovani la possibilità di avere maggiori occasioni professionali. Presenta, tuttavia, dei costi in termini di tempo, sforzi e pressioni analoghi a quelli di una persona che lavora ed è remunerata per la sua funzione.

Metodologie di riflessione sull'azione Come metodo nel suo complesso, si riferisce a una serie di esperienze in contesti reali e a interventi educativi associati a cambiamenti positivi negli studenti, in particolare in termini di processi psicologici profondi (ad es. complessità cognitiva, ragionamento morale, assunzione di una prospettiva sociale). I risultati variano notevolmente a seconda degli specifici contesti in cui si sviluppa il progetto, e possono includere esiti artistici (ad esempio, spettacoli teatrali o performance artistiche), ma anche altri tipi di eventi (ad esempio, fiere della scienza o dimostrazioni). Tali progetti tendono a includere diari individuali in cui i partecipanti esprimono le proprie riflessioni sull'esperienza, con la scrittura che appare come un elemento decisivo di riflessione e cambiamento personale. Si tratta, infatti, di una metodologia che richiede tempo (i progetti devono durare un minimo di 4-6 mesi perché si verifichino cambiamenti) e parecchio coinvolgimento da parte degli studenti.

Imprenditoria sociale Non si tratta di un metodo. È, piuttosto, un campo per l'impegno, la formazione e le opportunità professionali. Tuttavia, il Service learning e l'imprenditoria sociale condividono il comune obiettivo di coinvolgere gli studenti nel lavoro per il bene pubblico e il desiderio di collegarsi all'istruzione per affrontare problemi ed esigenze di ordine sociale. A livello universitario, l'imprenditoria sociale può anche configurarsi come un approccio didattico. Da un lato, le università possono adottare un percorso di studio per l'imprenditoria sociale, promuovendo l'inserimento professionale ed esperienze di lavoro in questo campo. Dall'altro, l'imprenditoria sociale migliora quelle metodologie innovative di apprendimento basate sul lavoro e le attività extracurricolari incentrate sul team building, l'impegno a livello di comunità e le capacità interpersonali. La collaborazione tra partner di una comunità, studenti, docenti universitari, insegnanti e imprenditori sociali può creare nuove opportunità in

termini di partenariati a livello di comunità, rapporti di lavoro collaborativo e innovazione sociale.

1. INTRODUZIONE

Il lavoro applicato al corso di studio rappresenta una componente vitale dell'istruzione superiore, in quanto offre agli studenti la possibilità di impegnarsi in un lavoro pratico e di fare prova dei reali bisogni a livello di comunità, città, impresa, ecc. Tuttavia, vi sono parecchie metodologie di insegnamento pratico che si sovrappongono tra loro, risultando pertanto difficili da differenziare.

Il presente kit metodologico offre una panoramica dei metodi di insegnamento orientati alla pratica nell'istruzione superiore, ponendo l'accento sull'approccio del Service learning. In questo toolkit metodologico saranno illustrati i sei seguenti approcci didattici pratici, per poi essere confrontati con il Service learning: 1) l'apprendimento basato sui progetti, 2) la ricerca-azione (partecipata), 3) i tirocini, 4) il volontariato, 5) le metodologie di riflessione sull'azione, 6) la ricerca basata sulla comunità e 7) l'imprenditoria sociale.

Per queste sei metodologie di insegnamento abbiamo applicato criteri comparativi, al fine di individuare i loro punti di forza e di debolezza per gli insegnanti di istruzione superiore. Bringle et al. (2006), forniscono cinque criteri per il Service learning, illustrati nella tabella sottostante (Tabella 1): si tratta di un'esperienza basata sui corsi di studio, che prevede l'assegnazione di crediti, in cui gli studenti si impegnano in un'attività di servizio organizzata (ad es. lavori di quartiere, servizi di comunità, servizi in organizzazioni senza fini di lucro, ecc.), contribuendo in tal modo a rispondere alle esigenze identificate in una comunità. Il Service learning deve essere oggetto di riflessioni anche in classe, come parte del lavoro applicato al corso di studio. In base a tali criteri, le sei metodologie identificate soddisfano questi ultimi in diversi modi (Tabella 1).

Tabella 1: Mappatura delle metodologie

Mappatura	Service learning	Apprendimento o basato sui progetti	Ricerca-azione	Tirocini	Volontariato	Riflessione sull'azione	Ricerca basata sulla comunità	Imprenditoria sociale
basato sul corso di studio con assegnazione di crediti	X	X	X	X		X	X	
attività di servizio organizzata	X			X	X			X
risponde ai bisogni identificati della comunità	X		X		X		X	X
riflessione sull'attività di servizio	X	X	X	X		X	X	

*Criteri secondo Bringle et al. 2006

Il nostro toolkit metodologico si basa sia sulla ricerca che sull'esperienza, e riflette metodologie di insegnamento ritenute utili in programmi di istruzione superiore in ambito europeo. Il toolkit metodologico è stato sviluppato da ricercatori e insegnanti nell'ambito del progetto ENGAGE STUDENTS e contiene ricerche ed esperienze di Austria, Irlanda, Lituania, Romania, Portogallo e Italia.

Tale toolkit metodologico è volto ad aiutare gli insegnanti di istruzione superiore, i docenti universitari e i giovani ricercatori a tenere corsi simili impiegando le metodologie illustrate, incoraggiandoli a fare le proprie esperienze di lavoro applicato ai corsi di studio. Esso si rivelerà inoltre utile per i formatori degli adulti, i dipartimenti degli istituti di istruzione superiore preposti alla professionalizzazione dell'insegnamento e i ricercatori nel campo della pedagogia dell'istruzione superiore e della didattica. Il toolkit poggia, d'altro canto, sull'esperienza pratica dei partner, che va dalla pianificazione all'attuazione di tali corsi a livello universitario. Può anche essere utilizzato come sussidio per orientare nuove idee e pianificare il lavoro applicato al corso di studio, in quanto tratta le abilità pratiche degli studenti nell'ambito dei loro studi.

Il kit metodologico contiene alcuni riquadri con esempi delle sei metodologie citate, estrapolati da interviste (n=40) a insegnanti di istruzione superiore. Le interviste semi-strutturate sono state condotte tra aprile e luglio 2019 e analizzate secondo le diverse metodologie ai fini del presente toolkit.

Quest'ultimo è disponibile unicamente in formato elettronico.

2. METODOLOGIE

2.1. SERVICE LEARNING

2.1.1. INTRODUZIONE AL SERVICE LEARNING

Il Service learning si contraddistingue per essere un approccio di insegnamento e apprendimento che coniuga teoria e pratica, consentendo agli studenti di partecipare a un servizio che risponde alle esigenze della comunità e di riflettere in classe sull'esperienza, al fine di comprendere in maniera più profonda il contenuto del corso e di acquisire un maggiore senso di impegno civico (Bringle, Hatcher e McIntosh 2006). Esso può includere servizi nelle scuole, in iniziative sociali, istituzioni pubbliche, organizzazioni senza fini di lucro, strutture per disabili, ecc., e mira a rafforzare il rapporto degli studenti con la comunità e a dare impulso al loro sviluppo personale e al loro impegno civico (Waldstein e Reiher 2001). Ciò presuppone il loro impegno attivo nel provvedere ai bisogni del mondo reale, nell'identificare e definire le competenze, nel crescere per tale processo di apprendimento e nel dedicare del tempo alla riflessione critica (Leming 2001; Schön 1983).

Secondo Furco (2009, p. 47), il Service learning è un approccio pedagogico che coniuga l'esperienza dello studio accademico a quella del servizio all'interno di una comunità. È essenziale avvalersi delle competenze e delle risorse conoscitive relative al contenuto, per poter affrontare questioni rilevanti a livello sociale. Non esiste una definizione univoca di Service learning, poiché la sua precisa attuazione, le sue finalità e gli obiettivi relativi al contenuto e ai temi specifici delle diverse istituzioni, vengono condotti e definiti in modo diverso. Il Service learning implica una complessa interazione tra studenti, attività di servizio, contenuti curriculari e risultati dell'apprendimento. Ciò porta a una notevole differenziazione nei programmi, rendendo difficile generalizzare i risultati dei diversi corsi di studio. Anche prevedere i risultati e le esperienze di Service learning risulta complicato. L'assenza di una sua definizione comune e universalmente riconosciuta sembra rappresentare una delle maggiori sfide, poiché dà luogo a numerose interpretazioni (Furco, 2003).

La definizione più nota e citata è quella elaborata da Bringle et al. (2006, p. 12). In essa leggiamo che "Il Service learning è un'esperienza formativa basata sul corso di studio, che prevede l'assegnazione di crediti, in cui gli studenti a) partecipano a un'attività di servizio organizzata, che risponde alle esigenze identificate della comunità e b) riflettono sull'attività di servizio così da comprendere meglio il contenuto del corso, apprezzare di più la disciplina e acquisire un maggiore senso dei valori personali e della responsabilità civica".

Tale definizione sottolinea il fatto che l'esperienza di servizio dovrebbe essere integrata in un corso di studio e in specifici obiettivi di apprendimento, ma allo

stesso tempo identifica in modo chiaro i bisogni delle comunità che cooperano tra loro.

ESEMPIO: Definizione di Service learning

“Il Service learning è una metodologia di insegnamento in cui gli studenti si impegnano in attività volte alla risoluzione di problemi della comunità locale e al soddisfacimento dei bisogni, con opportunità strutturate e deliberatamente ideate per promuovere il loro apprendimento e sviluppo. L'insegnamento è definito come l'orientamento dello studente, che ovvero mira a promuovere il suo pensiero critico e riflessivo, così come la formazione per sviluppare competenze in ambito personale e civico. Secondo gli esperti, i principali elementi del Service learning sono la riflessione e l'interazione. Il Service learning è direttamente correlato all'erogazione di determinati servizi alla comunità e allo sviluppo di rapporti democratici, rispettosi e di reciproco beneficio tra studenti e altri membri della comunità. Gli studenti acquisiscono le loro competenze risolvendo i problemi di organizzazioni reali e delle comunità locali associati al contenuto specifico del corso, sviluppando empatia per gli altri membri della comunità, insieme a comportamenti eticamente corretti e un senso di solidarietà morale”.

(Intervista C - Insegnante in Lituania)

Kaye (2004) sottolineava che “La bellezza del Service learning risiede nel fatto che dà luogo a qualcosa di reale e concreto. L'apprendimento assume una nuova dimensione. Quando gli studenti sono coinvolti intellettualmente ed emotivamente da un determinato argomento, possono essere illuminati da una rivelazione o stabilire una connessione tra due idee precedentemente separate. Ciò che hanno appreso a scuola improvvisamente acquista rilievo, coinvolgendo le loro menti e i loro cuori”.

2.1.2. BACKGROUND E ORIGINI DEL SERVICE LEARNING

Il Service learning affonda le sue radici nel contesto anglo-americano, in cui le Istituzioni di istruzione superiore perseguono al contempo finalità accademiche e pubbliche. Negli ultimi 20 anni, le università americane hanno incrementato il loro impegno nella società civile, a beneficio di entrambe le parti (Anderson, Thorne e Nyden, 2016). L'integrazione nel Service learning nel percorso di studio si è rivelata un tassello fondamentale per avviare questo percorso di sviluppo.

A metà degli anni '60, l'espressione “Service learning” è stata menzionata per la prima volta in relazione a un programma di tirocinio, in cui gli studenti raccoglievano crediti per i loro studi o ricevevano un compenso finanziario per il loro lavoro in progetti sociali (Kenny e Gallagher 2002, p. 15; Reinders 2016, p. 21). Negli anni '80, la generazione degli studenti americani è stata descritta come superficiale ed egocentrica. A causa di questa visione generale ostile degli studenti, uno studente dell'Università di Harvard, di nome Wyne Meysel, decise di dimostrare il contrario, fondando nel 1984 l'organizzazione “Campus

Outreach Opportunity League" (COOL). Questa organizzazione è servita come punto di contatto grazie al quale gli studenti si impegnavano socialmente, utilizzando le proprie competenze e abilità nell'interesse comune.

Da questa idea si è poi rapidamente sviluppata un'organizzazione studentesca, che tuttora opera come ente no-profit dal nome "Action without borders" (Reinmuth, Sass e Lauble 2007, p. 14). Fino alla metà degli anni '80, le università americane tenevano corsi occasionali di Service learning, ma solo pochi studenti se ne avvalevano. L'approccio del Service Learning iniziò a espandersi alla fine degli anni '80, diffondendosi rapidamente in varie università americane. In questo periodo, alcuni studenti provenienti da tre importanti università, ovvero da Stanford, Brown e Georgetown, si sono uniti fondando "Campus Compact". Attualmente, Campus Compact conta più di 1000 membri universitari, promuovendo l'impegno civile e la responsabilità sociale degli studenti a beneficio della società (Campus Compact 2018).

Dagli anni '90, l'approccio di Service learning non solo si è ampiamente diffuso nelle università americane, ma ha raggiunto popolarità anche in Europa (Kenny e Gallagher 2002, p. 15). Tuttavia, l'interazione tra comunità e università è un fenomeno ancora relativamente recente, soprattutto nei Paesi di lingua tedesca o dell'Europa orientale.

2.2. APPRENDIMENTO BASATO SUI PROGETTI

Secondo Chen e Yang (2019), “L'apprendimento basato sui progetti è un metodo di insegnamento e apprendimento sistematico, che coinvolge gli studenti in attività complesse del mondo reale, portandoli alla realizzazione di un prodotto o a una presentazione al pubblico e consentendo loro di acquisire conoscenze e capacità in grado di migliorare la vita”. Durante l'applicazione del metodo di apprendimento basato sui progetti, gli studenti vengono coinvolti in un processo di apprendimento attivo, che pone l'accento sull'approccio “ho bisogno di sapere” dello studente, piuttosto che su quello “perché devi sapere” dell'insegnante (Chen e Yang, 2019). Il *progetto* è considerato come un atto creativo, che coinvolge gli studenti in indagini costruttive (Chen e Yang, 2019). Durante il processo di apprendimento basato sui progetti, gli studenti devono risolvere problemi definendoli, discutendo idee, progettando indagini, raccogliendo e analizzando dati e condividendo i risultati con i loro colleghi e con le altre parti interessate (se necessario). L'applicazione di questo metodo richiede un alto grado di impegno sia da parte degli studenti che da parte degli insegnanti. In caso contrario, il metodo di apprendimento non avrà successo e non darà i risultati attesi.

Tra i risultati tipici dell'apprendimento basato sui progetti, vi sono:

- L'implementazione di un progetto, basato su diverse ricerche, con l'obiettivo di risolvere un determinato problema del mondo reale
- La presentazione dei risultati del progetto al pubblico interessato

Lasauskiene e Rauduvaite (2015) distinguono le principali competenze che dovrebbero sviluppare gli studenti durante l'apprendimento basato sui progetti. Di solito, il metodo consente di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Esso contribuisce inoltre a uno sviluppo cognitivo di livello superiore, coinvolgendo gli studenti mentre risolvono problemi complessi e forniscono soluzioni innovative.

ESEMPIO: Apprendimento basato sui progetti che hanno per oggetto i rifiuti

“Do lezioni insieme a un professore nel corso di ‘Progetto di design industriale’. (...) La collaborazione con la facoltà avviene così: la portata di questo progetto viene presentata agli studenti, il cui obiettivo è quello di sviluppare progetti che hanno per oggetto i rifiuti in città. Gli studenti vanno in giro per la città, in cerca dei rifiuti più abbondanti. Sono chiamati a sviluppare prodotti impiegando come materia prima i rifiuti stessi, ad esempio: rifiuti presi dalla spiaggia, avanzi dai ristoranti, ecc. I prodotti sviluppati devono essere facili da realizzare, dal momento che l’idea è quella di coinvolgere persone della comunità, con difficoltà ad accedere al mercato del lavoro, tra i 35 e i 40 anni, che possono così imparare a realizzare questi prodotti insieme agli studenti di tale facoltà. L’obiettivo generale è che tutti possano imparare”.

(Intervista C - Insegnante in Portogallo)

L'applicazione dell'apprendimento basato sui progetti consente di coinvolgere gli studenti in procedure e processi complessi, così da portarli a sviluppare capacità di pianificazione e comunicazione. In più, il metodo promuove ricerche autentiche e sforzi di auto-apprendimento.

Efstratia (2014) sottolinea il fatto che l'apprendimento basato sui progetti può avere successo se nella sua attuazione sono stati seguiti alcuni passi essenziali. Promuovere questo metodo agli studenti è necessario per ottenere da parte loro maggiore impegno e interesse per l'implementazione e i risultati, garantendo il successo della sua applicazione. L'insegnante deve sottolineare in modo chiaro che gli studenti sono chiamati a decidere se utilizzare o meno le risorse e in che modo cooperare e comunicare per conseguire l'obiettivo del progetto. È considerato di capitale importanza anche rafforzare il pensiero critico degli studenti, che consente loro di prendere decisioni autonome e quanto più possibile adeguate al miglioramento del progetto. Al termine di quest'ultimo, gli insegnanti devono fornire feedback e spunti di revisione, così da preparare gli studenti a una migliore presentazione dei risultati di fronte a un pubblico reale.

Chan e Yang (2019) descrivono le seguenti componenti fondamentali dell'apprendimento basato sui progetti:

- *L'indagine orientata dalla domanda-guida*, nel senso che gli studenti pongono le proprie domande, conducono indagini ed elaborano le risposte
- *La voce e la scelta dello studente*, nel senso che gli studenti possono prendere alcune decisioni riguardo ai prodotti da realizzare e al loro funzionamento

- La *revisione e riflessione*, in cui gli studenti hanno l'opportunità di utilizzare i feedback per migliorare i propri progetti e pensare all'oggetto e alle modalità di apprendimento
- Il *pubblico*, al quale gli studenti presentano il proprio lavoro

Il metodo dell'apprendimento basato sui progetti presenta molti vantaggi (Efstratia, 2014; Chen e Yang, 2019; Lasauskiene e Rauduvaite, 2015). Solitamente, i progetti sono volti a risolvere problemi pratici nuovi e complessi di aziende e/o altre parti interessate (Lasauskiene e Rauduvaite, 2015). Ciò consente agli studenti di constatare il proprio contributo nel risolvere problemi del mondo reale durante il processo di studio. Gli studenti verificano con presa diretta in che modo applicano le conoscenze acquisite durante il processo di apprendimento. Il metodo offre agli studenti l'opportunità di trasformarsi durante il processo di apprendimento (Efstratia, 2014), in quanto consente loro di sviluppare competenze sia personali che professionali, quali (Chen e Yang, 2019):

- Problem solving;
- Pianificazione del tempo per determinate attività del progetto;
- Capacità decisionale;
- Responsabilità personale e di squadra;
- Apprendimento autogestito e auto-regolato;
- Autovalutazione e auto-verifica.

L'apprendimento basato sui progetti consente agli studenti di ridurre l'ansia e di migliorare la qualità dell'apprendimento, accrescendo la motivazione a imparare, l'interesse verso il contenuto e la possibilità di perseguire i loro interessi personali (Efstratia, 2014). Solitamente, l'applicazione di tale metodo migliora anche i risultati in campo accademico.

Oltre ai vantaggi precedentemente illustrati, l'apprendimento basato sui progetti presenta, come metodo di insegnamento, anche alcuni svantaggi (Efstratia, 2014; Chen e Yang, 2019; Lasauskiene e Rauduvaite, 2015). Si ritiene che non tutti gli studenti possano imparare nello stesso modo, motivo per cui tale metodo non può essere appropriato per tutti (Efstratia, 2014). I colleghi più attivi e dominanti possono mettere in ombra alcuni studenti. Il ruolo dell'insegnante è quindi cruciale, nella sua applicazione (Efstratia, 2014). In caso di insegnanti non preparati, con scarse competenze ed esperienza, l'applicazione del metodo potrà rivelarsi insoddisfacente. Il metodo può essere pertanto limitato in funzione dell'aiuto e del sostegno da parte dell'insegnante (Efstratia, 2014). Anche la carenza di denaro e tecnologie può rappresentare una delle sfide che gli insegnanti sono chiamati a risolvere (Chen e Yang, 2019). Rispetto ai metodi didattici tradizionali, questo approccio richiede un elevato dispendio di tempo e altre risorse, il che disincentiva la sua applicazione da parte degli insegnanti, insieme ad altri metodi (Lasauskiene and Rauduvaite, 2015). L'attuazione del progetto è anche soggetta alla durata necessaria per la sua realizzazione, alla

sessione e al programma. Ciò può influire sulla qualità complessiva (Chen e Yang, 2019).

Chen e Yang (2019) riportano come il metodo di apprendimento basato sui progetti sia stato ampiamente applicato a varie materie, dalla matematica alla tecnologia, l'ingegneria e le scienze sociali. Come dimostrato dai risultati della ricerca, tale metodo è molto comune nei corsi di laurea in business, economia e management. Gli insegnanti applicano l'apprendimento basato sui progetti per risolvere problemi aziendali del mondo reale, cercando soluzioni per questi ultimi e incoraggiando gli studenti ad assumersi la responsabilità di sviluppare le proprie capacità argomentative e di pensiero critico, suggerendo decisioni creative e ragionate per le pratiche aziendali.

L'apprendimento basato sui progetti consta di molti passaggi distinti, tra attività, seminari, laboratori e ricerche, con molteplici valutazioni in itinere e una valutazione finale, così che gli insegnanti siano più obiettivi e facilitino migliori risultati di apprendimento da parte degli studenti (Efstratia, 2014). L'apprendimento basato sui progetti valuta sia le capacità cognitive che quelle emotive e sociali. La sua applicazione promuove la cooperazione, la comunicazione e l'uso del pensiero critico da parte degli studenti, con riflessioni guidate del loro insegnante, fino alla presentazione finale del progetto (Efstratia, 2014).

2.2.1. PRINCIPALI DIFFERENZE CON IL SERVICE LEARNING

Esistono vari approcci relativi ai rapporti che intercorrono tra l'apprendimento basato sui progetti e il Service learning. Uno di questi approcci considera tali metodi come idee in competizione e perfino in opposizione tra loro; un altro li vede come metodi che possono essere applicati insieme. Come osserva Miller (2011), è possibile applicare l'apprendimento basato sui progetti per risolvere diversi problemi del mondo reale. Per lui, l'adempimento del servizio e il soddisfacimento dei bisogni della comunità attraverso questo metodo ha un effetto sinergico sia sullo sviluppo delle conoscenze e competenze degli studenti, sia sulla risposta alle esigenze connesse al servizio e sulla risoluzione dei problemi. È pertanto opportuno considerare l'apprendimento basato sui progetti e il Service learning come due metodi sovrapposti, soprattutto nella loro modalità di applicazione (Bielefeldt et al., 2010). Gli insegnanti affermano di applicare questa metodologia per soddisfare le esigenze di diversi gruppi sensibili.

2.2.2. ESEMPIO DI BUONA PRATICA

Un esempio ci è offerto dall'Università Tecnica di Kaunas (Lituania), presso la Scuola di economia e business, con un programma di studio dal nome "Marketing" e un corso chiamato "Fondamenti di marketing", in cui gli studenti lavorano di concerto con le aziende, che introducono nuovi prodotti sul

mercato. Lì, l'apprendimento basato sui progetti viene applicato secondo il seguente processo:

- Rappresentanti di organizzazioni private o pubbliche, insegnanti e gruppi di studenti si incontrano per formulare i problemi del progetto e sviluppare un relativo piano di attuazione
- Gli studenti compiono alcuni studi teorici al fine di acquisire familiarità con le parti strutturali da realizzare nel progetto. L'insegnante facilita il processo di acquisizione delle conoscenze, fornendo loro le risorse necessarie
- Durante le lezioni pratiche, gli studenti vengono assegnati a diverse parti del loro progetto e valutati in base a ciascuna. L'insegnante offre riflessioni e raccomandazioni per un ulteriore sviluppo del progetto, anche per altri gruppi di studenti
- Al termine del progetto, quest'ultimo viene presentato a diversi tipi di pubblico, ovvero agli studenti, ai docenti e ai rappresentanti di organizzazioni private o pubbliche, per poi essere valutato. Anche le organizzazioni partecipanti ne traggono un beneficio, che consiste in un piano di marketing già pronto per il lancio di un nuovo prodotto sul mercato.

2.3. RICERCA-AZIONE E RICERCA-AZIONE (PARTECIPATA)

La ricerca-azione è una metodologia attraverso cui ricercatori e professionisti di una comunità lavorano in modo partecipato su questioni pratiche della comunità. I membri di una comunità e i ricercatori lavorano insieme per “(a) identificare e analizzare i problemi della comunità, (b) trovare soluzioni per tali problemi mediante i metodi di ricerca più indicati, e (c) testare queste soluzioni nella comunità” (Harkavy, Puckett e Romer, 2000). L'azione e la riflessione vengono ripetute in cicli continui per co-generare conoscenze e avviare un cambiamento nella comunità (Coghlan e Brydon-Miller, 2014).

La metodologia della ricerca-azione ha avuto origine negli anni '40, quando Kurt Lewin lavorò per la prima volta con tale metodo e impiegò l'espressione di “ricerca-azione” per descrivere ma anche legittimare questa forma di scienza (Lewin, 1946). La sua intenzione era quella di mettere insieme mondo accademico e pratica, per collaborare sulle soluzioni e sviluppare al contempo una teoria che potesse gettare le basi di ulteriori azioni. Secondo questa metodologia, i rappresentanti della comunità sono considerati co-produttori di conoscenza, come co-ricercatori che riflettono sulla propria esperienza pratica insieme a ricercatori e studenti.

ESEMPIO: Ricerca-azione in un corso di biologia a scuola

“Bene, qui abbiamo tre livelli: Il primo è il livello tematico in biologia, (...) in cui gli alunni imparano gli anfibi, gli uccelli e le zone umide nella teoria e nella pratica, e in cui apprendono anche alcuni metodi di ricerca, ad esempio come effettuare ricerche sugli uccelli in natura (...). Il secondo livello è quello dell'apprendimento partecipato con gli alunni, in che modo lo attuiamo, quali possibilità abbiamo, e questo è ciò che comprendo tramite la ricerca-azione a livelli differenti (...), gli studenti sono guide per gli alunni, poiché insegnano loro a condurre un mini-progetto di ricerca, fornendo indicazioni lungo il percorso. (...) E poi c'è il terzo livello, che è quello della professionalizzazione degli studenti, che vengono formati per il mestiere dell'insegnante e fanno prova del loro “sé professionale”, svolgendo un lavoro di riflessione sul proprio sviluppo durante il corso. E ciò va in direzione della ricerca-azione e della pratica di riflessione sulla comprensione e sullo sviluppo tematico, pedagogico e di se stessi.

(Intervista 12 - Insegnante in Austria)

L'impulso alla ricerca deriva dalla comunità. La ricerca-azione richiede un coinvolgimento attivo da parte di tutti gli attori del processo, compresi gli studenti. Esso è considerato come un processo di apprendimento attivo che coinvolge ricercatori e professionisti. Il grado di coinvolgimento degli studenti dipende dal loro ruolo nel processo e dalle dimensioni, dall'ambito e dalle responsabilità del gruppo di ricerca. La ricerca-azione è caratterizzata dal fatto di non produrre risultati specifici e sicuri. Si tratta di un processo aperto di

riflessione sull'azione, che genera conoscenze utili per risolvere problemi sollevati dalla comunità. Il metodo di ricerca-azione può essere inteso come un processo ciclico composto dalle diverse fasi di "pianificazione, azione, osservazione, riflessione e nuova pianificazione".

In tal senso, la ricerca-azione è caratterizzata dai seguenti elementi:

- ricerche condotte per e con la comunità
- domande pratiche sollevate dalla comunità
- connessione tra azione e riflessione
- confronto con i diversi punti di vista dei soggetti coinvolti
- un contributo a rendere visibili a livello di comunità le conoscenze pratiche grazie alla pubblicazione dei risultati
- l'avvio di un cambiamento e di uno sviluppo a lungo termine nella comunità

Tra i vantaggi della ricerca-azione vi è il coinvolgimento di tutti i partecipanti o di tutte le parti interessate in un problema e il fatto che attinge risorse da tutte le prospettive di tale problema (multi-prospettiva). In tal senso, la ricerca-azione può avvicinare le università alle comunità. Zoyer e colleghi (2018) affermano che la ricerca-azione porta a risultati significativi per la pratica, che rispondono direttamente alle domande identificate, poiché sviluppati nella realtà pratica. Nella loro indagine, il 70% dei partecipanti ha valutato la ricerca-azione come utile per le proprie attività. O'Hanlon (2003, p. 25) riporta, tra i vantaggi, il fatto che "lo stesso processo di ricerca-azione modella procedure democratiche che sono pienamente inclusive, dando voce a tutti i partecipanti, soprattutto a quelli ai margini".

Alcuni ricercatori criticano questo metodo per la sua mancanza di sistematicità concreta nei singoli processi, e per la carenza di criteri di qualità o caratteristiche specifiche di tale tipo ricerca. (Zoyer et al., 2018). L'espressione "ricerca-azione" viene spesso utilizzata come sinonimo di "ricerca-azione partecipata" ed è pertanto difficile tracciare linee metodologiche chiare (Zoyer et al., 2018). Trattandosi di una metodologia di ricerca molto aperta, con essa si sostiene che "tutto" ciò che accade nella comunità può essere una ricerca-azione. Pertanto, non è possibile prevedere i risultati concreti della ricerca-azione, in quanto evolvono nel momento stesso in cui la pratica viene esaminata e riflessuta, a seconda della situazione. Ciò rende impegnativa l'ideazione della ricerca concreta nella fase iniziale.

Attraverso la ricerca-azione o la ricerca-azione partecipata, gli studenti possono sviluppare capacità quali competenze democratiche, pensiero critico e conoscenza critica della comunità, capacità collaborative, imparando inoltre a operare in una cultura improntata alla collaborazione (cfr. Sales et al. 2011). Gestire un tale processo consente anche di acquisire capacità di project management (Manoko, 2001).

2.3.1. PRINCIPALI DIFFERENZE CON IL SERVICE LEARNING

Alcuni autori sostengono che la ricerca-azione sia una forma di Service learning, in quanto crea conoscenze in materia di risoluzione dei problemi della comunità (ad es., Harkavy, Puckett e Romer, 2000; Reardon, 1998). Tuttavia, rispetto al Service learning, gli studenti non svolgono un "servizio" nella ricerca-azione, ma si impegnano in un processo di ricerca, che è pratico e guidato dall'azione. Il servizio si limita alla produzione e alla diffusione delle conoscenze. Questa riflessione viene condotta all'interno della comunità, insieme ai partecipanti della ricerca-azione. Al primo posto, per Lewin, c'è lo sviluppo di una teoria: "Non c'è niente di più utile di una buona teoria". Inoltre, in letteratura non si accenna mai al fatto che la riflessione debba far parte del processo di apprendimento degli studenti all'università o in classe. Se gli studenti vengono coinvolti nella ricerca-azione, ci si aspetta che i loro processi di apprendimento si riflettano anche in classe (come nel caso del Service learning). Ma la ricerca d'intesa con la comunità svolge un ruolo di primo piano nel processo di riflessione, non in quello di apprendimento degli studenti. Tuttavia, vi sono alcuni approcci che combinano il Service learning con elementi di ricerca-azione. Occorre parecchio tempo prima che i partner della comunità si fidino dei ricercatori, così da dare inizio al processo di Service learning. Condurre una ricerca-azione può aiutare a identificare e soddisfare le esigenze della comunità, ma anche a individuare soluzioni per tali necessità, che possono costituire lo sfondo per ulteriori progetti di Service learning.

2.3.2. ESEMPIO DI BUONA PRATICA

L'esempio "Productive tensions - engaging geography students in participatory action research with communities" (Pain, Finn, Bouveng e Ngobe, 2013) illustra un modulo di Geografia per studenti del terzo anno ("Persone, partecipazione e luogo") che intendeva "combinare l'insegnamento e l'apprendimento con partenariati università-comunità, coinvolgendo gli studenti in ricerche con e per le organizzazioni della comunità". In questo modulo, della durata di un anno e di 20 crediti, gli studenti dovevano imparare a condurre una ricerca-azione partecipata (PAR) completando progetti di ricerca nel periodo di insegnamento pianificato. I progetti, con obiettivi diversi, sono stati coordinati tramite un Centro, che è stato fondato per sostenere pratiche di ricerca-azione partecipata e progetti di ricerca collaborativa tra l'università e i partner della comunità. Il modulo aveva i seguenti obiettivi: "i) supportare gli studenti nello sviluppare la comprensione critica di teorie, pratiche e politiche di sviluppo e ricerca partecipati in diversi contesti globali; (ii) sviluppare le capacità degli studenti nell'elaborare, intraprendere e presentare un progetto partecipato in collaborazione con un'organizzazione della comunità locale e (iii) incoraggiare la riflessione sui punti di contatto tra teoria e pratica nella partecipazione e sull'importanza dei concetti e metodi geografici implicati in questa relazione".

Il modulo, nel primo semestre, comprendeva una serie di lezioni frontali riguardanti la storia, le teorie, la politica, le pratiche, i metodi e l'etica dello sviluppo e della ricerca partecipati. Nel secondo semestre, gli studenti dovevano lavorare a gruppi di 4 o 5 persone per realizzare un progetto di ricerca partecipata, d'intesa con le istituzioni della comunità locale. I progetti avevano inizio con diversi incontri con i partner della comunità, per la discussione e la pianificazione. Tali incontri hanno portato a una proposta di progetto scritta, valutata e condivisa con i partner della comunità. Prima di prendere avvio, i singoli progetti dovevano essere approvati dai comitati locali. Gli studenti erano inoltre responsabili della documentazione etica e di valutazione del rischio. Successivamente, questi ultimi conducevano il lavoro sul campo, che poteva durare fino a due mesi ed era accompagnato da seminari settimanali presso l'università, in cui si discutevano i progressi e i problemi relativi ai progetti. Gli studenti dovevano poi redigere un rapporto del gruppo di lavoro per l'organizzazione situata nella comunità, oltre a documenti singoli, attingendo a concetti della letteratura scientifica e combinandoli con le loro esperienze e pratiche sul campo. Al termine dell'intero modulo, dovevano infine produrre un documento per l'esame finale, che valutava l'integrazione di questioni pratiche e concettuali dall'apprendimento durante il modulo (Pain, Finn, Bouveng e Ngobe, 2013).

2.4. TIROCINI

I tirocini sono una pratica in uso in tutto il mondo da oltre un secolo. La loro importanza è emersa soprattutto con l'attuazione dei corsi di laurea a Bologna. Il tirocinio è un incarico temporaneo che offre agli studenti la possibilità di fare un'esperienza lavorativa. I tirocini sono "esperienze di lavoro strutturate e rilevanti per la carriera, che vengono maturate dagli studenti prima di conseguire la laurea nel loro percorso accademico" (Taylor, 1988, p. 393). La loro origine risale alla seconda metà del XIX secolo, nell'ambito delle scuole di medicina (Holyoak 2013). L'obiettivo del tirocinio è quello di acquisire determinate competenze professionali, oltre che di applicare le conoscenze e le capacità apprese all'università. Si tratta di competenze fortemente accademiche, focalizzate sugli interessi e gli obiettivi di apprendimento stabiliti dall'ateneo. In tal senso, l'oggetto e le modalità di apprendimento sono il più delle volte determinate dall'università.

I tirocini possono differire per durata, attività svolte dagli studenti, struttura (continua o a singole settimane, giorni, ore), condizioni sociali (lavoro di squadra o individuale), integrazione nei percorsi e programmi di studio (obbligatori o volontari) (cfr. Hascher 2007). I tirocini richiedono, da parte dello studente, una forte volontà di apprendere, e da parte dei tutor e dei supervisor, un'ampia disponibilità a supportare l'apprendimento (Holyoak 2013). L'impegno sociale degli studenti non è sempre elevato, poiché i tirocini dipendono dal settore e dalla motivazione con cui vengono intrapresi.

I tipici risultati di un tirocinio consistono in capacità pratiche nei rispettivi campi di studio acquisite nel corso dell'esperienza. Gli studi suggeriscono che gli studenti che hanno intrapreso tirocini hanno maggiori possibilità di trovare un lavoro significativo dopo la laurea, accrescendo in generale le loro opportunità professionali. Altri studi mostrano invece risultati accademici migliori, dopo l'esperienza di tirocinio (Stansbie et al. 2016).

I tirocini prevedono regole differenti, a seconda del campo di studio e dell'organizzazione in cui vengono svolti. Il percorso di tirocinio può essere composto dalle seguenti fasi: la domanda formale, con una procedura di colloquio, la preparazione (ad es., il chiarimento di compiti e obiettivi), il tirocinio vero e proprio, inclusi il processo di inserimento (6, 8, 10 settimane, ecc., a seconda delle regole) e la documentazione delle attività, il termine del tirocinio, con le relative riflessioni, il certificato e il riconoscimento da parte dell'università (a seconda del contesto).

Questo metodo di apprendimento presenta alcuni vantaggi. Esso aiuta gli studenti a maturare esperienze pratiche nel proprio campo di studio e a incrementare le loro opportunità professionali al termine degli studi. Sembra inoltre utile per colmare il divario tra teoria e pratica, offrendo l'opportunità di misurarsi con il mondo reale, per verificare se si desidera proseguire in quel determinato settore professionale. I tirocini possono aiutare a comprendere

meglio quelle materie più difficili da insegnare, guidando gli studenti dal mondo accademico a quello del lavoro.

ESEMPIO: Tirocini nel campo del servizio sociale

“La laurea in servizio sociale prevede un periodo di formazione sul campo. In questo ambito, un assistente sociale con almeno cinque anni di esperienza introduce gli studenti al mondo reale del lavoro (...). Si tratta di un’attività curricolare, che pertanto non risponde esattamente al concetto di Service learning, ma presenta alcuni aspetti in comune. (...) Gli studenti scelgono un’area di intervento, cercando di conciliarla con i propri interessi, sebbene non sia sempre possibile. Durante il tirocinio, che non prevede alcun compenso economico, cerchiamo di incentivare incontri diretti con le persone che operano nel servizio sociale (...). Lo studente è chiamato a svolgere un ruolo di osservatore diretto del lavoro degli assistenti sociali: colloquio professionale, visita domiciliare, documentazione, attività socialmente utili, intervento di gruppo, lavoro di comunità, valutazione professionale, pianificazione, ecc. Il tirocinio dello studente viene valutato durante e al termine del percorso”.

(Intervista XXX - Insegnante in Italia)

Come suggeriscono gli studi condotti, i tirocini incidono sulle conoscenze, le competenze e le abilità degli studenti. Tuttavia, tale approccio didattico può comportare alcune difficoltà, poiché tutor e supervisor potrebbero supportare l’apprendimento e i relativi risultati solo in misura ridotta, con l’aumento dell’insoddisfazione degli studenti. I confini tra teoria e pratica potrebbero non essere chiaramente delineati come ci si aspettava. Inoltre, i tirocini potrebbero essere percepiti dagli studenti come una forma di lavoro a basso costo, dal momento che sono chiamati a svolgere le medesime attività di un professionista ma senza percepire lo stesso compenso.

Durante i tirocini gli studenti sono chiamati a sviluppare le seguenti competenze e capacità:

- Conoscenze ed esperienza nella formazione pratica (come parte della formazione professionale)
- Social learning
- Apprendimento dal tutor/supervisore attraverso feedback, conversazioni, ecc.
- Capacità metodologiche
- Gestire persone o gruppi target
- Lavorare in modo efficace con cittadini di diverse origini
- Capacità comunicative
- Capacità interpersonali
- Apprendimento basato sui problemi e capacità di problem solving
- Autoefficacia e un più forte senso di sé

- Pensiero critico
- Raccolta di varie esperienze

Stansbie e colleghi (2016) hanno riscontrato che gli studenti, durante i loro tirocini, percepivano un miglioramento delle seguenti capacità: senso di responsabilità, gestione delle possibilità, processo decisionale, problem solving, capacità interpersonali e flessibilità.

2.4.1. PRINCIPALI DIFFERENZE CON IL SERVICE LEARNING

L'apprendimento può avere luogo anche al di fuori della classe, in una comunità, in una società o in un'organizzazione non governativa. Non solo i tirocini possono non essere retribuiti, ma può capitare che non siano svolti su base volontaria. Possono far parte di un regolare corso di studio, che gli studenti devono completare con un tirocinio. Il Service learning è più radicato nella comunità reale (organizzazioni no-profit, associazioni all'interno della comunità o di quartiere, servizio sociale) rispetto ai tirocini, che possono essere svolti anche in aziende o compagnie private, e in cui gli studenti hanno meno contatti con i membri della comunità reale. La differenza principale è rappresentata qui dalla missione delle rispettive organizzazioni ospitanti, se hanno fondi propri o dipendono da finanziamenti pubblici e se dispongono di risorse limitate per i servizi. Tuttavia, in entrambi i casi, gli studenti si confrontano con questioni pratiche attinenti al proprio campo di studio. Il tirocinio, invece, si concentra sull'acquisizione e lo sviluppo di particolari competenze professionali, sebbene possa essere anche un'attività sociale svolta in un'organizzazione senza fini di lucro. L'inserimento professionale e la carriera dello studente sono fondamentali per i bisogni della comunità. I processi di riflessione vengono applicati soprattutto ai risultati e ai profitti in termini di apprendimento del singolo studente, non all'intero processo. Mentre il Service learning mira a contribuire al cambiamento sociale, ciò non avviene con i tirocini (Rehling 2000). Un principio chiave del Service learning è l'equilibrio tra le attività del servizio e quelle dell'apprendimento, ma anche tra le esigenze di clienti e studenti (Furco e Norvell, 2019). I tirocini sono strettamente correlati alle esigenze dello studente e all'attività di apprendimento in un contesto pratico.

È interessante osservare come Peterson et al. (2014) e Rehling (2000) impieghino l'espressione "tirocinio di Service learning" nell'ambito degli studi statunitensi. Mentre Peterson et al. (2014) sembra utilizzare l'espressione "tirocinio di Service learning" come sinonimo di tirocinio, Rehling (2000) la definisce come "un'integrazione del servizio di comunità con l'apprendimento di determinate materie tramite l'applicazione consapevole di principi scolastici all'interno di organizzazioni al servizio della comunità".

2.4.2. ESEMPIO DI BUONA PRATICA

A seconda delle diverse concezioni di teoria e pratica, le forme e le funzioni dei tirocini nei percorsi di istruzione superiore delle diverse discipline accademiche

variano notevolmente tra loro. Schubarth, Speck e Ulbricht (2016) offrono alcune raccomandazioni per l'attuazione dei tirocini nell'istruzione superiore. Essi suggeriscono di integrare i tirocini nei percorsi di studio. In tal senso, i tirocini non devono rappresentare un'aggiunta, ma essere integrati nell'impostazione stessa del programma di studio. Ciò significa inoltre che il tirocinio persegue un obiettivo generale ben definito. I corsi sistematici di preparazione, ma anche di accompagnamento e di supervisione offerti dalle università, supportano l'apprendimento da parte degli studenti. Nell'istituzione in cui ha luogo la parte pratica del tirocinio, i tutor sono chiamati a sostenere gli studenti. I diritti e i doveri connessi al tirocinio vengono stabiliti sulla base di un contratto tra l'istituzione e il tirocinante. Esso comprende gli obiettivi e le condizioni di lavoro del tirocinio, le competenze e le abilità che deve acquisire il tirocinante e i compiti che è chiamato a svolgere. Gli studenti devono avere facilmente accesso a tutte le informazioni relative al tirocinio e ai moduli da compilare per l'università.

Nel caso in cui gli studenti avessero maturato molte esperienze pratiche precedenti, è bene disporre di linee guida per sapere quali tipi di esperienze e in che misura vengono riconosciuti per il tirocinio. In particolare, occorre assicurarsi che il tirocinio sia accompagnato da riflessioni accademiche e che l'esperienza corrisponda a un determinato profilo professionale. Dopo l'esperienza, gli studenti ricevono dall'istituzione un certificato di tirocinio, da presentare all'università. Il certificato documenta le capacità e le competenze acquisite dallo studente durante il tirocinio. Anche la valutazione e la verifica del tirocinio rappresenta una questione importante e complessa. Schubarth, Speck e Ulbricht (2016) consigliano a insegnanti e studenti di garantire una regolare partecipazione ai corsi di preparazione, di accompagnamento e di supervisione, come requisito per la valutazione del tirocinio.

2.5. VOLONTARIATO

Il volontariato è una pratica in uso in tutto il mondo da oltre un secolo e il suo principale obiettivo è quello di erogare servizi senza alcun tornaconto economico o sociale "a beneficio di un'altra persona, gruppo o organizzazione" (Wilson, 2000). I volontari vengono selezionati in base alla causa che intendono servire, e la loro attività è riconosciuta con documenti ufficiali. Il volontariato offre l'opportunità di essere consapevoli e coinvolti nel progresso della società. Produce benefici sia alla società che al volontario stesso. In questa attività, ciò che conta maggiormente è la motivazione e l'esigenza di offrire un importante contributo alla società. Oggi, il volontariato viene ritenuto un'attività di peso, a sostegno di diversi settori del mondo, che aiuta a costruire un "domani migliore".

Il termine è attestato per la prima volta nel 1755. Esso deriva dal nome *volontario* che, nel 1600 circa, designava "una persona che serve nelle milizie", dal francese medio "*voluntaire*". La storia del volontariato ha inizio nel XIX secolo, quando vennero fondate le prime associazioni di beneficenza a favore dei più bisognosi.

ESEMPIO: Volontariato sociale

"Ad esempio, conosco uno studente che ha creato un'impresa sociale che organizza laboratori artistici per persone con disabilità intellettive [come parte del modulo imprenditoriale]. Lo studente aveva già maturato esperienze di volontariato ai Giochi olimpici speciali, quindi aveva già lavorato a contatto con persone con disabilità intellettive. Tuttavia, nel modulo, ha eseguito l'intero processo per individuare eventuali bisogni all'interno della comunità, e ha riunito un team di studenti provenienti dalla sua cerchia sociale e da altre associazioni, trovando studenti di talento, che erano in grado di insegnare la danza, la musica, le arti visive, ecc. Questo accadeva sette anni fa. Ha così dato inizio a quella che è oggi un'associazione a pieno titolo della nostra università".

(Intervista B - Insegnante in Irlanda)

Esistono molti tipi di volontariato: quello basato sulle competenze, quello virtuale, quello ambientale, quello in caso di emergenze, quello nell'ambito delle scuole, quello aziendale, il lavoro di comunità e volontario, quello sociale o socialmente utile, quello prestato durante importanti eventi sportivi, o quello nei Paesi in via di sviluppo.

Il grado di coinvolgimento degli studenti è elevato, poiché il volontariato presuppone la forte volontà di migliorare il settore della causa che vanno a servire. Abbracciare una causa li rende partecipi del progresso e dell'avanzamento della comunità, migliorando inoltre la qualità della loro vita futura. Attraverso il volontariato, gli studenti devolvono parte delle proprie

capacità e risorse al servizio di una causa e, grazie a risultati visibili, acquistano la motivazione per lavorare, aumentando il loro grado di coinvolgimento.

Il volontariato può differire nei seguenti elementi:

- la causa per la quale si presta servizio
- la durata (a breve, medio o lungo termine)
- le attività
- le capacità sviluppate
- il coinvolgimento

I risultati tipici sono:

- Il volontariato è molto diffuso e crea valore economico;
- Sempre più organizzazioni e finanziatori globali sono consapevoli del contributo e dell'importanza del volontariato;
- Il volontariato presenta varie dimensioni; uno dei punti essenziali è rappresentato dall'occupazione;
- L'impatto del volontariato è generalmente articolato in tre dimensioni: l'impatto dei volontari sull'organizzazione - sociale ed economico; l'impatto dei volontari sulla comunità (beneficiari finali) - sociale ed economico; l'impatto del volontariato sui volontari stessi - personale, sociale ed economico.

Tra le abilità che gli studenti possono sviluppare durante il volontariato vi sono: il lavoro di squadra, il parlare in pubblico, la gestione del tempo, i processi decisionali, capacità comunicative e interpersonali, la sicurezza, l'autoefficacia e un più forte senso di problem solving autonomo e adattabilità, insieme alla motivazione a cambiare o a migliorare un determinato settore di vita. Documentare un'attività di volontariato svolta può mostrare al datore di lavoro che si possiedono le attitudini e le competenze che cerca in un potenziale dipendente. Gli studi suggeriscono che i volontari hanno maggiori possibilità di trovare un lavoro significativo dopo la laurea, accrescendo in generale le loro opportunità professionali (Spera, 2013).

Il volontariato è una "risorsa rinnovabile" essenziale per risolvere i problemi sociali e ambientali a livello mondiale. In base al Progetto per la misurazione del volontariato del Johns Hopkins Center, si stima che circa 140 milioni di persone all'anno partecipano ad attività di volontariato - l'equivalente di 20,8 milioni di analoghi posti di lavoro a tempo pieno (<http://ccss.jhu.edu/research-projects/vmp/>).

2.5.1. PRINCIPALI DIFFERENZE CON IL SERVICE LEARNING

Sia il Service learning che il volontariato rappresentano forme di servizi alla comunità. Tuttavia, è possibile riscontrare alcune differenze nella dimensione didattica, nel modo di organizzare le attività, nelle competenze richieste,

nell'impegno in termini di tempo, nelle opportunità di sviluppo professionale e nei legami con la comunità.

Dal punto di vista della dimensione didattica, il Service learning è connesso in modo significativo all'istruzione superiore, combinando obiettivi accademici con progetti di servizi resi alla comunità. Se le attività di Service learning sono organizzate in diverse fasi, che vanno dalla preparazione, l'azione e la riflessione fino alla dimostrazione, che prevede letture, ricerche basate sul web, attività di classe, compiti, laboratori di riflessione e presentazioni finali, il volontariato non presenta tali requisiti.

Infine, in termini di competenze richieste, considerato che il Service learning è integrato in programmi di studio relativi al focus accademico degli studenti, esso richiede partecipanti specificamente qualificati, mentre il volontariato non prevede questo requisito obbligatorio: può richiedere specifiche competenze ad alcuni individui per un certo numero di attività, ma nella maggior parte dei casi ciò non è necessario.

Un'altra dimensione in cui differiscono è l'impegno in termini di tempo: un progetto di Service learning può richiedere un numero minimo di ore, a seconda della struttura del programma didattico adottato, distribuendosi su un semestre o sull'intero anno accademico, mentre le attività di volontariato risultano a tal riguardo flessibili, potendo comportare un impegno che va da poche ore fino a una settimana.

Inoltre, rispetto al volontariato, il Service learning comporta maggiori opportunità di sviluppo professionale poiché, se figura in un curriculum, mostra non solo la propria esperienza di lavoro a contatto con la comunità, ma anche di aver svolto un'esperienza concreta in un preciso ambito, facendo dei partecipanti risorse preziose per contribuire ai progetti di comunità di un datore di lavoro.

Infine, cambia in modo significativo il modo in cui la comunità viene coinvolta nel progetto: nel Service learning c'è un vantaggio reciproco, poiché entrambe le parti intraprendono un percorso di apprendimento e scambio di conoscenze, mentre nel volontariato il processo è quasi sempre unidirezionale.

2.5.2. ESEMPIO DI BUONA PRATICA

Il Programma di volontariato per il tutoraggio agli studenti è una delle iniziative condotte dall'Università di Porto, in Portogallo, basata su un protocollo con il programma municipale "Porto of the future", finalizzato a combattere l'abbandono degli studi e gli insuccessi nell'istruzione di base e superiore, oltre che a promuovere l'avanzamento degli studi. Gli studenti dell'Università di Porto prestano servizio come tutor individuali di studenti dalla 5^a alla 12^a classe di 5 scuole cittadine. A ogni studente delle scuole superiori viene assegnato un tutor che lo aiuta nelle capacità di apprendimento, nella motivazione allo studio e nel processo decisionale per la scuola e la vita in generale.

Nel 2015 hanno partecipato al programma 61 volontari/studenti dell'Università di Porto, facendo da tutor a 64 studenti delle scuole superiori, per un totale di 1215 ore. Dal 2010, il numero dei volontari (e degli studenti delle scuole superiori) è raddoppiato. Ogni anno viene condotta una valutazione del programma da parte dei tutor, dei supervisor e dei dirigenti scolastici. Tale valutazione è di natura qualitativa e non sintetica, ma dai risultati complessivi emerge che, per i dirigenti scolastici, il programma risulta molto positivo e la maggior parte degli studenti delle scuole superiori è passata alla classe successiva.

2.6. METODOLOGIE DI RIFLESSIONE SULL'AZIONE

Le metodologie di riflessione sull'azione (AR) rendono operativi elementi esperienziali di base che generano un cambiamento personale. Autori classici come John Dewey (1916), George Mead (1934), Jean Piaget (1941) e, più tardi, Paulo Freire (1970), sottolineano infatti come l'azione - che, come direbbe Hannah Arendt (1958), è sempre una forma di interazione, ossia un'azione che presuppone inevitabilmente diversi soggetti "altri" - insieme all'integrazione critica, siano essenziali per generare modi più complessi, flessibili e integrati di pensare e dare un significato al mondo.

Nei primi anni '80, Norman Sprinthall (1980) ha esaminato il ruolo della psicologia come materia nelle scuole secondarie, domandandosi come fosse possibile studiare la psicologia dello sviluppo senza crescere durante il processo. A seguito di questo documento fondamentale, alcuni progetti di ricerca hanno tentato di identificare gli elementi di intervento educativo associati ai cambiamenti positivi negli studenti, in particolare in termini di processi psicologici profondi (ad es. complessità cognitiva, ragionamento morale, presa di prospettiva sociale). Per definire tali progetti viene spesso impiegata la denominazione "Istruzione psicologica deliberata" (DPE).

Il tentativo di attuare dei principi teorici ha fatto sì che si mettesse in risalto l'apprendimento sperimentale, e gli studi successivi hanno identificato cinque elementi chiave dei metodi di AR/DPE che svolgono un ruolo centrale nell'efficacia dell'intervento:

- Azione che implichi esperienze in contesti reali, a contatto con problemi della vita reale, che richiedono di assumere un ruolo (in opposizione allo "svolgere un ruolo");
- Riflessione, in quanto gli individui devono avere l'opportunità di esprimere, esplorare e integrare i significati delle proprie esperienze e in che modo sono sfidati a vedere il mondo in modi diversi (trasformando così degli eventi contingenti in una struttura).

ESEMPIO: L'importanza della riflessione

"Promuovere più momenti di riflessione con altri studenti provenienti da ambiti diversi può essere interessante, perché maggiore è la diversità, più ricca è la materia".

(Intervista B - Insegnante in Portogallo)

- Equilibrio tra azione e riflessione, per evitare di privilegiare una delle due dimensioni;

- Sfida e sostegno emotivo, dal momento che “crescere è doloroso” (Sprinthall, 1991) e deve esserci un monitoraggio empatico del processo, che supporti gli sforzi degli individui a dare un senso all'esperienza, ma anche una messa in discussione attiva, che promuova nuove modalità di lettura del mondo; e
- Il tempo, come cambiamento personale, che implica progetti continui (in opposizione a quelli irregolari) con una durata significativa (in opposizione a progetti di natura episodica), dai 6 ai 12 mesi.

I risultati variano notevolmente a seconda degli specifici contesti in cui si sviluppa il progetto, e possono includere esiti artistici (ad esempio, spettacoli teatrali o performance artistiche), ma anche altri tipi di eventi (ad esempio, fiere della scienza o dimostrazioni). Tali progetti tendono a includere diari individuali, in cui i partecipanti esprimono le proprie riflessioni sull'esperienza, con la scrittura come elemento decisivo di riflessione e cambiamento personale.

Oltre che per alcune competenze sociali e interpersonali più generali, i progetti di riflessione sull'azione si sono dimostrati efficaci in termini di promozione della complessità cognitiva e del ragionamento morale dei partecipanti (Reiman e Peace, 2002). La complessità, l'autonomia, la flessibilità o la creatività sono concettualizzati come attributi strutturali e individuali, piuttosto che come specifiche capacità funzionali distinte.

2.6.1. PRINCIPALI DIFFERENZE CON IL SERVICE LEARNING

La riflessione sull'azione rappresenta un metodo più generale, che mette in evidenza gli elementi del processo di intervento associati ai risultati positivi. Come tale, esso si combina piuttosto bene con i progetti di Service learning, in quanto possono facilmente incorporare elementi di Azione/Riflessione/Equilibrio/Sfida-Sostegno/Tempo, che risultano essenziali per la sua efficacia.

2.6.2. ESEMPIO DI BUONA PRATICA

Sebbene non sia conosciuta quanto il Service learning, la DPE è stata impiegata nell'ambito dell'istruzione superiore per dare un sostegno a studenti ad alto rischio durante il loro passaggio all'università (McAdams e Foster, 1998) e per promuovere lo sviluppo etico/morale degli agenti delle forze dell'ordine (Morgan, Morgan, Foster e Kolbert, 2000) o degli studenti di economia (Schmidt, McAdams e Foster, 2009; Schmidt, Drees, Davidson e Adkins, 2013).

Susan E. Halverson, Russell D. Miars e Hanoch Livneh (2006) della Portland State University hanno esaminato l'impatto di un programma formativo per consulenti basato sulla DPE “sul ragionamento morale e il livello concettuale degli studenti, e sull'autoefficacia dei consulenti” (p. 17). Gli studenti sono stati coinvolti in un programma di Master triennale: nel primo anno, venivano svolte lezioni principalmente teoriche, che pertanto non soddisfacevano i criteri della DPE; tuttavia, durante il secondo e, soprattutto, il terzo anno, gli studenti potevano

svolgere attività pratiche supervisionate, inizialmente in centri gestiti dal programma e, in seguito, con “esperienze di tirocinio nella comunità o presso strutture scolastiche” (p. 20). Nel corso di questi tre anni, gli autori hanno condotto una progettazione longitudinale, con misure di self-report, per valutare lo sviluppo morale e cognitivo, l'autoefficacia nella consulenza e le capacità cliniche.

I risultati mostrano che “i soli corsi accademici non sembrano essere sufficienti per migliorare la complessità cognitiva ma, grazie al tempo e all'aggiunta di un'esperienza clinica pratica e intensiva, gli studenti hanno fatto progressi a livello concettuale” (p. 26). Sono stati ottenuti risultati simili anche per quanto riguarda l'autoefficacia. Inoltre, tale complessità cognitiva sembra influire sulle “effettive prestazioni cliniche degli studenti” (p. 27). Un modello formativo basato sulla DPE ha pertanto prodotto cambiamenti su importanti dimensioni dello sviluppo personale, che sono determinanti anche per lo sviluppo professionale.

2.7. RICERCA BASATA SULLA COMUNITÀ

La ricerca basata sulla comunità (CBR) è una particolare metodologia che si basa sulla collaborazione e il pieno ed uguale coinvolgimento da parte di ricercatori universitari, studenti e professionisti delle organizzazioni presenti nella comunità.

È possibile definire la CBR come una

...forma di ricerca-azione che prevede collaborazioni di ricerca tra gli accademici delle università e le comunità, ponendo l'accento sulle conoscenze esperienziali maturate per guidare il processo di ricerca e promuovendo lo sviluppo delle capacità per consentire alle comunità di assumere un ruolo di leadership in tale processo. I progetti di CBR coinvolgono insieme le parti interessate durante tutto il processo di ricerca, dall'individuazione dei problemi alla raccolta e analisi dei dati e allo sviluppo di strategie, per fornire risultati ai decisori politici, con l'obiettivo di produrre cambiamenti sociali sistemici. (Tandon et al. 2016, p. 1)

ESEMPIO: Ricerca basata sulla comunità a Torpignattara, a Roma

“Il caso più significativo riguarda un progetto locale avviato nel 2009, incentrato sullo sviluppo di un Ecomuseo urbano in un quartiere periferico di Roma (Casilino - Torpignattara). Questo progetto è il risultato di una ricerca condotta nel quartiere romano di Torpignattara (...) con l'impegno personale all'interno della comunità locale per migliorare l'immagine e la percezione del luogo attraverso aspetti legati al patrimonio culturale. Ho lavorato con i comitati di quartiere per anni, quando le principali criticità erano rappresentate dal rischio di cementificare un'importante area verde e dall'immagine fortemente stigmatizzata del quartiere, a seguito della presenza di numerose comunità di migranti, considerate responsabili della maggior parte del “degrado” dell'area. La comunità ha poi avviato l'Ecomuseo e si è ridefinita con esso. Credo che l'esperienza dell'Ecomuseo abbia prodotto e stia producendo molti risultati positivi, prima di tutto dando ad alcuni studenti della nostra facoltà coinvolti nel corso l'opportunità di partecipare a processi di impegno civico”.

(Intervista XX - Insegnante in Italia)

Fondamentale per la CBR è l'approccio alla conoscenza, che mira a democratizzare sia il modo in cui essa viene creata che quello in cui viene diffusa. Le organizzazioni (e gli individui) presenti in una comunità non si configurano quindi come “oggetti di ricerca”, ma sono partner posti sullo stesso livello dei ricercatori universitari in tutte le fasi del metodo - dall'individuazione di un problema/quesito di ricerca, che rappresenta la loro priorità, fino alle

decisioni sulle metodologie da impiegare, allo svolgimento del lavoro empirico, all'analisi del materiale, alla comunicazione dei risultati e al follow-up in termini di analisi dell'impatto avuto (o mancato).

Il grado di coinvolgimento degli studenti nella CBR varia a seconda dell'oggetto e dell'impulso della ricerca. In molti casi, se non nella maggior parte, gli studenti svolgono un ruolo centrale. È probabile che questo successo sia direttamente correlato alla competenza e all'esperienza dei ricercatori accademici nell'impegnarsi con le organizzazioni della comunità e alla qualità e alla portata della preparazione che forniscono agli studenti prima dell'attività della CBR.

Per una corretta attuazione di un progetto di CBR, è essenziale che gli studenti non vengano “catapultati” in una comunità, ma vengano ben informati sia da ricercatori accademici che dai rappresentanti di tale comunità, per garantire la loro piena consapevolezza dell'ambiente socioculturale in cui opereranno, insieme a una chiara definizione degli obiettivi previsti dalla ricerca.

In alcune università, le attività di CBR costituiscono una componente accreditata dei programmi di istruzione superiore.

Tra i tipici risultati di una CBR vi è spesso un rapporto dettagliato, basato su dati comprovati, avente per oggetto una tematica di interesse per la comunità coinvolta. Tale rapporto sarà redatto in uno stile accessibile ai profani interessati e ampiamente diffuso alle parti coinvolte, tra cui le organizzazioni della comunità, autorità pubbliche, organizzazioni non governative, università e altre istituzioni educative.

I risultati in campo educativo mirano allo sviluppo di conoscenze e di diverse competenze per i ricercatori e, potenzialmente, anche per i membri della comunità. Queste includono:

- Lavoro di gruppo;
- Capacità comunicative;
- Metodi di ricerca - qualitativa e quantitativa;
- Comunicazione dei risultati di ricerca a un'ampia gamma di interlocutori: decisori politici, professionisti, membri delle comunità e ricercatori.

È importante evidenziare gli specifici requisiti metodologici che la CBR pone agli accademici, che non si limitano alla formazione alla ricerca di tipo “convenzionale”. Tra le capacità richieste agli accademici, identificate dalla letteratura (Cuthill et al., 2014) figurano:

- Negoziazione;
- Risoluzione dei conflitti;
- Definizione delle priorità;
- Pianificazione del progetto;
- Project management;
- Comunicazioni efficaci;
- Costruzione del consenso.

Mentre alcuni accademici maturano scientemente la decisione di impegnarsi con la CBR, altri si rendono conto di impiegare questa metodologia solo in fase del lavoro pratico, ancor prima di apprendere le sue basi concettuali: un classico esempio di “imparare facendo”. Conta anche osservare che i criteri adottati dalle istituzioni individuali o dai sistemi nazionali di valutazione per valutare l'eccellenza della ricerca possono confliggere con la particolare natura delle ricerche condotte secondo i principi della CBR.

- Un orientamento all'etica e ai valori della ricerca.
- Lo sviluppo di una profonda comprensione delle modalità di lavoro in partenariato.
- Lo sviluppo di una comprensione dei rapporti di potere.
- L'integrazione di più modalità di indagine.
- La partecipazione all'apprendimento della CBR e una garanzia di equilibrio tra l'aula (teoria) e il campo (pratica). (Tandon et al. 2016, p. 11)

Tra le difficoltà di una CBR figurano:

- Le sfide legate all'identificazione di argomenti di ricerca di comune interesse per i membri della comunità locale e accademica
- Le complessità di un lavoro di partenariato basato sul rispetto e impegno reciproco tra le principali parti interessate
- Questioni di sostenibilità: come mantenere un coinvolgimento continuo delle università con le comunità, con un inevitabile avanzamento dello studente
- Gli importanti investimenti nella preparazione e formazione dello studente prima che prenda parte alla CBR
- Le differenze negli indicatori di impatto - pubblicazioni, per l'ambito accademico; attuazione, per l'ambito della comunità.

Tandon et al. (2016, p. 4) richiamano l'attenzione sui possibili vantaggi a favore delle diverse parti interessate - l'università, la comunità e la società in generale.

Potenziati vantaggi per l'università:

- Creazione di conoscenza nel contesto di applicazione
- Potenziamiento della rilevanza sociale della ricerca
- La formazione alla ricerca e i corsi universitari vengono arricchiti di rilevanza sociale e sensibilità culturale

Potenziati vantaggi per la comunità:

- Imparare a migliorare le capacità, anche attraverso la conduzione di ricerche
- Accesso a risorse, come fondi, conoscenze e lavoro
- Superamento di disuguaglianze sociali o personali e risoluzione di problemi.

Potenziali vantaggi per la società:

- Miglioramento generale della società, grazie al potenziamento dei processi democratici e di partecipazione
- Soluzioni sostenibili per le pressanti sfide sociali.

2.7.1. PRINCIPALI DIFFERENZE CON IL SERVICE LEARNING

Un'importante differenza tra la CBR e il Service learning risiede nell'enfasi data alla ricerca e nello sviluppo di una banca dati. Se per esaminare i risultati delle attività di Service learning è possibile applicare diversi approcci di ricerca, i principi che lo regolano sono compatibili con un approccio basato sulla comunità, che funziona *con e per* la comunità in questione.

L'obiettivo di fondo della CBR consiste nel contribuire a cambiamenti sociali positivi. Inoltre, in ricerche impegnate come la CBR, vengono avanzate questioni di pubblico interesse o preoccupazione *con i partner* della comunità, piuttosto che *per* questi ultimi (Adshead et al. 2018). A tal riguardo, la CBR può essere vista come un'ulteriore fase dell'attività di Service learning.

Una ricerca impegnata non si limita a reclutare partecipanti allo studio di ricerca o ad accrescere la consapevolezza sulla ricerca con pubblicazioni online o cartacee dei risultati, né corrisponde a semplici attività di sensibilizzazione. Per garantire l'autenticità delle ricerche impegnate, le principali parti interessate devono collaborare in modo attivo e significativo durante tutte le fasi del ciclo della ricerca. (Adshead et al. 2018, p. 2)

Alla base di una CBR ci sono in larga misura il lavoro di comunità, la sanità pubblica e la formazione degli adulti. In una rassegna di esempi di buone pratiche, Strand et al. (2003) evidenziano le modalità in cui la CBR differisce sia dalle ricerche accademiche "tradizionali", sia da ciò che può talvolta apparire come un Service learning "orientato alla beneficenza".

Essi concludono che

...la peculiare combinazione di indagini collaborative, analisi critiche e azioni sociali richieste dalla CBR, la rende un approccio particolarmente accattivante e trasformativo, per l'insegnamento e la ricerca impegnata. Inoltre, la sua facoltà di combinare le tre missioni accademiche tradizionali dell'insegnamento, della ricerca e del servizio in modi innovativi la rende una strategia potenzialmente rivoluzionaria per conseguire cambiamenti a livello istituzionale essenziali e di lunga durata (Strand et al. 2003, p. 5).

2.7.2. ESEMPIO DI BUONA PRATICA

Campus Engage¹ rappresenta un'iniziativa nazionale, nata con un atto costitutivo firmato dai rettori di tutte le università e tutti gli istituti di tecnologia irlandesi. Con tale iniziativa costoro si impegnano a sostenere ricerche impegnate e interdisciplinari di rilevanza sociale. Queste vengono definite come ricerche mirate a migliorare, comprendere o analizzare questioni di pubblico interesse o preoccupazione, avanzate con i partner della comunità, piuttosto che per questi ultimi.

Una ricerca impegnata non si limita a reclutare partecipanti allo studio di ricerca o ad accrescere la consapevolezza sulla ricerca con pubblicazioni online o cartacee dei risultati, né corrisponde a semplici attività di sensibilizzazione. Per garantire l'autenticità delle ricerche impegnate, le principali parti interessate devono collaborare in modo attivo e significativo durante tutte le fasi del ciclo della ricerca (Campus Engage, 2019, p. 2).

Per sostenere lo sviluppo della CBR è stata elaborata una "guida" consultabile gratuitamente su un sito web con libero accesso².

Basata su un ampio lavoro di consultazione con ricercatori, rappresentanti della comunità e decisori politici, questa guida offre un'utile checklist, suggerita indipendentemente dal metodo o dall'approccio adottati.

- La domanda/ipotesi di ricerca è stata formulata di concerto con le parti interessate della comunità per cui tale ricerca risulta rilevante?
- Se la ricerca affronta una sfida sociale o un problema di interesse pubblico, sono state coinvolte le parti interessate maggiormente colpite?
- La ricerca proposta attinge all'esperienza e alla conoscenza implicita sia dei ricercatori che dei membri della comunità?
- La ricerca è stata progettata in modo da garantire che le parti interessate e i ricercatori abbiano in chiaro la portata della loro collaborazione, i rispettivi ruoli e responsabilità, i potenziali esiti e il contributo atteso da parte loro?

¹ Campus Engage (un'organizzazione in Irlanda che sostiene gli istituti di istruzione superiore irlandesi nell'integrare, diffondere e promuovere l'impegno civico e comunitario tra il personale e gli studenti, nell'ambito dell'insegnamento, dell'apprendimento e della ricerca) (n.d.) <http://www.campusengage.ie/about-us/about-campus-engage/>.

² <http://www.campusengage.ie/wp-content/uploads/2019/01/Engaged-Research-Practice-and-Principles-Web.pdf>

- L'assegnazione dei fondi è adeguata ai ruoli e alle responsabilità attribuiti a ciascun compagno di squadra?
- I risultati della ricerca possono essere utilizzati dai ricercatori e dalle parti interessate per affrontare la sfida o il problema sociale di interesse pubblico? (Adshead et al. 2018, p. 3).

2.8. IMPRENDITORIA SOCIALE

L'imprenditoria sociale si concentra sulle imprese che influiscono espressamente sulla realtà sociale attraverso le proprie attività economiche e sociali. Tali imprese sostengono lo sviluppo locale e la coesione sociale. Nel loro coniugare gli obiettivi sociali con uno spirito imprenditoriale, esse rappresentano gli attori chiave dell'economia e dell'innovazione in ambito sociale.

Esempio: Imprenditoria sociale in sociologia

“Di solito, al primo anno, insegno sociologia, dove studiamo come funziona o non funziona la società, e il secondo anno discutiamo su cosa possiamo fare al riguardo. Siccome desidero includere un'applicazione pratica (corso di studio-lavoro), pratichiamo l'imprenditoria sociale, con cui gli studenti devono identificare una questione sociale basata sul comportamento, sviluppando una campagna di marketing sociale (ad es., le persone che non vanno a votare, l'invio di messaggi durante la guida, sesso sicuro, ecc.). Quest'anno ho ampliato l'esperienza con un'impresa sociale - gli studenti possono così proporsi per creare un'impresa sociale, anziché condurre una campagna di marketing sociale. (...) Per chi è interessato alla sociologia, il mio obiettivo è quello di sviluppare una rete di organizzazioni di imprenditoria sociale. Mi piacerebbe molto che gli studenti lavorassero in queste start-up”.

(Intervista F - Insegnante in Irlanda)

In base alla Commissione europea (2015), le imprese sociali operano principalmente nei quattro settori seguenti:

- Inserimento lavorativo - formazione e integrazione di persone con disabilità o disoccupate
- Servizi sociali personali: salute, benessere e cure mediche, formazione professionale, istruzione, servizi sanitari, servizi di assistenza all'infanzia, servizi per gli anziani o aiuti per le persone svantaggiate
- Sviluppo locale di aree svantaggiate: imprese sociali in zone rurali isolate, piani di sviluppo/riabilitazione di quartiere in aree urbane, aiuto e cooperazione allo sviluppo con Paesi terzi
- Altro, tra cui riciclaggio dei rifiuti, protezione ambientale, sport, arte, cultura o conservazione del patrimonio storico, scienza, ricerca e innovazione, protezione dei consumatori e sport a livello dilettantistico.

Le imprese sociali coprono un'ampia gamma di settori della politica sociale e di servizi basati sulla comunità. Il Service learning e l'imprenditoria sociale condividono tuttavia l'obiettivo comune di coinvolgere gli studenti nel mondo del lavoro per perseguire il bene pubblico e il desiderio di ricollegarsi all'istruzione per affrontare problemi ed esigenze sociali. Inoltre, sia i collaboratori/erogatori

di Service learning che gli imprenditori sociali rappresentano agenti di cambiamento e innovazione sociale (Green 2009). Kramer (2005) definiva un imprenditore sociale come “colui che ha creato e guida un'organizzazione, a fini di lucro o meno, finalizzata a creare cambiamenti su larga scala, duraturi e sistemici, introducendo nuove idee, metodologie e cambiamenti di atteggiamento. A livello universitario, l'imprenditoria sociale può anche configurarsi come un approccio didattico. Da un lato, le università possono adottare un percorso di studio per l'imprenditoria sociale, promuovendo l'inserimento professionale ed esperienze di lavoro in questo campo. Dall'altro, l'imprenditoria sociale migliora quelle metodologie innovative di apprendimento basate sul lavoro e le attività extracurricolari incentrate sul team building, l'impegno a livello di comunità e le capacità interpersonali. Come sostengono Huq e Gilbert (2013), si riconosce sempre più il ruolo dell'imprenditoria sociale nel fornire un quadro di riferimento innovativo per l'insegnamento e l'apprendimento, alla luce dei beni sociali che offre e dei suoi benefici sullo sviluppo di una comunità.

L'imprenditoria sociale è strettamente correlata all'innovazione sociale, come fonte di pratiche basate sulla comunità volte a promuovere nuove soluzioni collaborative che coinvolgono autorità pubbliche, società private, organizzazioni senza fini di lucro, cittadini e reti popolari, e finalizzate a offrire risultati e strumenti di politica sociale innovativi a livello locale. Sebbene molte iniziative di imprenditoria sociale riguardino storicamente organizzazioni senza fini di lucro, molti studi sottolineano come i confini tra “con” e “senza” scopo di lucro risultino sfumati. Benché le dinamiche dell'imprenditoria sociale siano integrate in aziende sia non-profit che a fini di lucro, a prescindere dal tipo di organizzazione, il processo di innovazione è principalmente orientato a un cambiamento sociale o societario (Defourny e Nissens 2010). Più recentemente, l'imprenditoria sociale è stata molto connessa con l'impatto sociale. Quest'ultimo comprende strumenti di finanziamento innovativi (obbligazioni sociali, obbligazioni a impatto sociale, iniziative di microfinanza, investimenti privati erogati da investitori istituzionali) e modelli di social business ideati per favorire pratiche di innovazione sociale, imprese sociali e nuove partnership tra settore pubblico e privato in parecchi ambiti dell'offerta sociale. Negli anni precedenti, le riforme del welfare hanno portato a nuovi partenariati tra settore pubblico e privato per l'erogazione di servizi. Le imprese sociali e le organizzazioni non-profit erano parti attive di questi processi, promuovendo nuove reti di welfare a livello locale. Come risultato dei crescenti vincoli di bilancio, si assiste oggi a un ripensamento generale di tali rapporti, con un confine sempre meno netto tra organizzazioni private a fini di lucro e quelle non-profit. Ciò richiede risultati sociali misurabili e metodologie volte a produrre un impatto sociale evitando esternalità negative su utenti e comunità.

L'imprenditoria sociale non rappresenta un metodo. Si tratta, piuttosto, di un campo per l'impegno, la formazione e le opportunità professionali. In tale contesto, l'imprenditoria sociale rappresenta un'opportunità per acquisire

esperienze mirate ai beni pubblici e all'innovazione sociale. Gli studenti possono affrontare problemi ed esigenze sociali a livello di comunità, venendo coinvolti in servizi utili per la propria crescita personale e formativa, con la possibilità di diventare, tra le altre cose, imprenditori sociali. Al contrario, l'esperienza lavorativa nelle imprese sociali può essere interpretata come un modo per allocare lavoratori a basso costo nei servizi basati sulla comunità. Se i tutor e i supervisori non favoriscono progetti collaborativi, i risultati in tal senso potrebbero essere scarsi, con un alto grado di insoddisfazione.

2.8.1. PRINCIPALI DIFFERENZE CON IL SERVICE LEARNING

Il Service learning si concentra sui risultati dell'apprendimento a livello di comunità. Si tratta di un focus collaborativo, volto ad arricchire la crescita personale e formativa degli studenti. Sia l'imprenditoria sociale che il Service learning coinvolgono gli studenti in esperienze mirate ai beni pubblici e all'innovazione sociale. Vi sono, tuttavia, alcune differenze tra questi due approcci. A differenza dell'imprenditoria sociale, il Service learning è stato sviluppato come "un approccio di apprendimento basato sui servizi" (Sigmon, 1994). In tale contesto, mentre i beneficiari del Service learning sono principalmente studenti, le imprese sociali si indirizzano a un'ampia gamma di soggetti pubblici e privati. Gli imprenditori sociali si concentrano sul cambiamento in atto a livello comunitario, mirando a progetti e servizi finanziariamente sostenibili che combinano obiettivi economici e sociali (Lewellyn, Warner e Kiser 2010).

È tuttavia possibile coniugare tali obiettivi con le pratiche di Service learning. La collaborazione tra partner di una comunità, studenti, docenti universitari, insegnanti e imprenditori sociali può creare nuove opportunità in termini di partenariati a livello di comunità, rapporti di lavoro collaborativo e innovazione sociale. Gli imprenditori sociali possono facilmente condividere informazioni e competenze a beneficio degli studenti e dei molteplici attori di una comunità. Allo stesso modo, gli studiosi di Service learning e le università possono trarre vantaggio dai rapporti di lavoro con gli imprenditori sociali per colmare il divario tra teoria e pratica. Inoltre, il Service learning rappresenta un approccio adeguato all'insegnamento dell'imprenditoria sociale. L'ecosistema dell'imprenditoria sociale riguarda sia le organizzazioni a fini di lucro che quelle non-profit, con l'obiettivo di creare un valore di business affrontando le preoccupazioni della società e generando esternalità sociali positive. In tale contesto, le università hanno l'opportunità di sostenere tali organizzazioni promuovendo non solo attività curricolari ed extracurricolari, ma anche incubatori e acceleratori, o comunque spazi in cui gli studenti entrano direttamente in contatto con le reti comunitarie e gli imprenditori sociali.

2.8.2. ESEMPIO DI BUONA PRATICA

SocialFare è stato fondato nel 2013 a Torino, come polo innovativo per l'innovazione sociale e soluzioni di impatto volte a favorire beni sociali a più soggetti interessati. Esso rappresenta il primo centro italiano completamente dedicato all'innovazione sociale, raccordando ricerca, impegno comunitario, sviluppo di capacità e progettazione partecipata a livello di comunità. SocialFare mira a sviluppare soluzioni innovative per le sfide sociali contemporanee, generando al contempo nuove iniziative sociali e impegno civico. L'impatto sociale è al centro delle attività condotte da SocialFare. Questo polo si basa su un nuovo approccio, che mette insieme competenze, reti e sperimentazioni al fine di ideare, testare e alimentare soluzioni di impatto sociale. Nel 2017, SocialFare ha promosso, partecipandovi, i 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite (SDG). Si trattava di una serie di attività con l'obiettivo di contribuire alla promozione di una nuova economia sociale sostenibile, con un impatto sociale. SocialFare ha intrecciato molti rapporti con le università, tutti finalizzati a promuovere progetti di collaborazione ed esperienze extracurricolari per gli studenti.

3. CONCLUSIONE

Il presente toolkit metodologico ha tentato di illustrare attraverso esperienze e dati comprovati una serie di metodi di insegnamento orientati alla pratica nell'istruzione superiore, ponendo l'accento sull'approccio del Service learning. Può essere considerato come un contributo per colmare il divario tra teoria e pratica nella didattica dell'istruzione superiore. Sono stati presentati sei approcci pratici di insegnamento, utilizzando definizioni, esempi e citazioni da interviste a insegnanti dell'istruzione superiore: 1) la ricerca basata sulla comunità, 2) l'apprendimento basato sui progetti, 3) la ricerca-azione (partecipata), 4) i tirocini, 5) il volontariato, 6) l'imprenditoria sociale e 7) metodologie di riflessione sull'azione.

Possiamo osservare come il lavoro applicato ai corsi di studio e, in particolare, l'approccio del Service learning, rappresenti un valore aggiunto a molti livelli. Non si tratta solo di contribuire all'insegnamento di tipo pratico, ma anche di consentire alle istituzioni di istruzione superiore di diventare soggetti di rilievo all'interno della società.

Riteniamo poi che i docenti possano trarre vantaggio da discussioni intensive tra colleghi riguardo alle metodologie e ai metodi didattici, e che regolari scambi di esperienze aiutino gli insegnanti a riflettere sulle pratiche in uso. Inoltre, scarseggiano tuttora dati scientifici circa il possibile impatto del Service Learning sull'apprendimento in ambito accademico, civico o personale. Il problema viene accentuato dalla difficoltà di distinguere il Service learning dalle altre metodologie. Essere consapevoli delle peculiarità del Service learning può favorire sia la sua applicazione pratica che le ricerche di cui è oggetto. Nel lungo termine, potrebbero rivelarsi utili per insegnanti e studenti anche forme collettive di scambi di opinioni.

Per il futuro, vorremmo promuovere il concetto di autovalutazione dei docenti di istruzione superiore, impiegando materiali di questo tipo: Che tipo di lavoro applicato al corso di studio sto adottando, e perché? Quali sono le differenze, i vantaggi e gli svantaggi legati all'utilizzo delle metodologie presentate? Relativamente al sostegno delle istituzioni, riteniamo che i dipartimenti preposti alla professionalizzazione dell'insegnamento nell'istruzione superiore possano trarre beneficio da tali materiali, impiegandoli come risorse per corsi di formazione e seminari.

BIBLIOGRAFIA E ULTERIORI LETTURE

1. Adshead, M., Morris, K., Bowman, S., & Murphy, P. (2018), *A How to Guide. Engaged Research Practice and Principles: Society and Higher Education Addressing Grand Societal Challenges Together*. <http://www.campusengage.ie/wp-content/uploads/2019/01/Engaged-Research-Practice-and-Principles-Web.pdf> (Dublin, Ireland)
2. Arendt, H. (1958), *The human condition*, Chicago, University of Chicago Press
3. Ausenda, F., Mc.Closkey, E. (2006), *World Volunteers: The World Guide to Humanitarian and Development*, Universe, 3 Rev Upd edition
4. Bielefeldt, A. R., Paterson, K. G., Swan, Ch. W. (2010), *Measuring the Value Added from Service Learning in Project-Based Engineering Education*, «International Journal of Engineering Education», 26, 3, pp. 535-546
5. Bringle, R.G., Hatcher, J.A., McIntosh, R.E. (2006), *Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity*, «Michigan Journal of Community Service Learning», pp. 5-15
6. Campus Engage (2019): <http://www.campusengage.ie/about-us/about-campus-engage/> e <http://www.campusengage.ie/wp-content/uploads/2019/01/Engaged-Research-Practice-and-Principles-Web.pdf> (Dublin, Ireland).
7. Chen, C.-H., Yang, Y.-C. (2019), *Revisiting the Effects of Project-Based Learning on Student's Academic Achievements: A Meta-Analysis Investigating Moderators*, «Educational Research Review», 26, pp. 71-81
8. Coghlan, D., Brydon-Miller, M. (2014), *The SAGE Encyclopedia of Action Research*, SAGE Publications
9. Cuthill, M., O'Shea, E., Wilson, B. and Viljoen, P. (2014), *Universities and the public good: A review of knowledge exchange policy and related university practice in Australia*, «Australian Universities' Review», 56, 2
10. Defourny J., Nyssens M. (2010), *Conceptions of Social Enterprise and Social Entrepreneurship in Europe and the United States: Convergences and Divergences*, «Journal of Social Entrepreneurship», 1, 1, pp. 32-53
11. Dewey, J. (1916), *Democracy and education*, New York, The Macmillan Company
12. Efstratia, D. (2014), *Experiential Education through Project Based Learning*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 152, pp. 1256-1260
13. Ellis, S.J. (1996), *From The Top Down: The Executive Role In Volunteer Program Success*, Energize, Inc., Revised edition
14. European Commission (2015), *A map of social enterprises and their eco-systems in Europe Synthesis Report*, Brussels
15. Freire, Paulo (1970), *Pedagogia do oprimido*, São Paulo, Paz e Terra
16. Furco, A., Norvell, K. (2019), *What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice*, in P. Aramburuzabala, L. McIlrath, H. Opazo (Eds.), *Embedding Service Learning in European Higher Education*.

- Developing a Culture of Civic Engagement*, London, Routledge, pp. 13-35
17. Green, W. S. (2009), *Entrepreneurship in US Higher Education*, tratto da: <http://www.kauffman.org/entrepreneurship/entrepreneurship-in-higher-education.aspx> il 31 luglio 2009
 18. Guta, A., Roche, B. (2014), *Community-based research*, in D. Coghlan e M.B. Miller (Eds.), *The SAGE Encyclopedia on action research*, 1, Los Angeles, SAGE, pp. 156-159
 19. Hall, B., Tandon, R., Munck, R. and McIlrath, L. (2014), *Knowledge, Action, and Hope: A Call for Strengthening the Community-Based Research Movement*, in Munck, R., McIlrath, L., Hall, B. e Tandon, R. (Eds.), *Higher Education and Community-Based Research: Creating a Global Vision*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 214-218
 20. Halverson, S. E., R. D. Miars, H. Livneh (2006), *An exploratory study of counselor education students moral reasoning, conceptual level, and counselor self-efficacy*, «Counseling and Clinical Psychology Journal», 3, 1, pp. 17-30
 21. Harkavy, I., Puckett, J., Romer, D. (2000), *Action Research: Bridging Service and Research*, «Michigan Journal of Community Service Learning», pp. 113-118
 22. Hascher, T. (2007), *Lernort Praktikum*, in Gastager, Angela; Hascher, Tina; Schwetz, Herbert (Eds.), *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext*, Landau an der Pfalz, Landau Verlag, pp. 161-174
 23. Holyoak, L. (2013), *Are all internships beneficial learning experiences? An exploratory study*, «Education and Training», 55, 6, pp. 573-583
 24. Jones A.L., Warner B., Kiser P.M. (2010), *Service-Learning & Social Entrepreneurship: Finding the Common Ground Partnerships*, «A Journal of Service Learning & Civic Engagement», 1, 2
 25. Kaye, C.B. (2004), *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility*, Academic Curriculum, Social Action, Free Spirit Publishing
 26. Kramer, M. (2005), *Measuring innovation: evaluation in the field of social entrepreneurship*, Boston, MA, Foundation Strategy Group
 27. Lasauskiene, J., Rauduvaite, A. (2015), *Project-Based Learning at Universities: Teaching Experiences of Lecturers*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 197, pp. 788-792
 28. Lepore, W. (2015), *Global trends in training community based research in higher education institutions and civil society organizations: Survey results*, luglio 2015, http://unescochair-cbrsr.org/unesco/pdf/resource/SSHRC_Survey_Results_2015_July.pdf
 29. Lewin, K. (1946), *Action research and minority problems*, «Journal of Social Issues», 2, 4, pp. 34-46

30. Manoko, S. (2001), *Developing students' project management skills through action research and action learning*, «ALAR: Action Learning and Action Research Journal», 6, 2, pp. 38-39
31. McAdams, C., Foster, V. (1998), *Promoting the Development of High-Risk College Students Through a Deliberate Psychological Education-Based Freshman Orientation Course*, «Journal of The First-Year Experience & Students in Transition», 1, pp. 51-72
32. Mead, G. H. (1934), *Mind, Self and Society*, London, The University of Chicago Press
33. Miller, A. (2011), *Project-Based Service Learning. The whole Child Blog*. Consultabile su: <http://www.wholechildeducation.org/blog/project-based-service-learning>
34. Morgan, B., F. Morgan, V. Foster e J. Kolbert (2000), *Promoting the Moral and Conceptual Development of Law Enforcement Trainees: A deliberate psychological educational approach*, «Journal of Moral Education», 29, 2, pp. 203-218, DOI: 10.1080/03057240050051765
35. Munck, R., McIlrath, L., Hall, B. and Tandon, R. (Eds.) (2014), *Higher Education and Community-Based Research Creating a Global Vision*, New York, Palgrave Macmillan
36. O'Hanlon, C. (2003), *Educational inclusion as action research. An interpretative discourse*, Mainhead, Open University Press
37. Pain, R., Finn, M., Bouveng, R., Ngobe, G. (2013), *Productive tensions - engaging geography students in participatory action research with communities*, «Journal of Geography in Higher Education», 37, 1, pp. 28-43
38. Peterson, J.J., Wardwell C., Will, K., Campana, K. L. (2014), *Pursuing a Purpose: The Role of Career Exploration Courses and Service-Learning Internships in Recognizing and Developing Knowledge, Skills, and Abilities*, «Teaching of Psychology», 41, 4, pp. 354-359
39. Piaget, J. (1941), *Etudes sociologiques*, Genève, Droz
40. Reardon, K. M. (1998), *Participatory Action Research as Service Learning*, «New Directions for Teaching and Learning», 73, pp. 57-65
41. Reiman, A., & Peace, S. (2002), *Promoting teachers' moral reasoning and collaborative inquiry performance: A developmental role-taking and guided inquiry study*, «Journal of Moral Education», 31, 1, pp. 51-66
42. Sales, A., Traver, J.A., García, R. (2011), *Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers*, «Teacher and Teacher Education», 27, pp. 911-919
43. Schmidt, C. D., C.R. McAdams, V. Foster (2009), *Promoting the moral reasoning of undergraduate business students through a deliberate psychological education-based classroom intervention*, «Journal of Moral Education», 38, 3, pp. 315-334, DOI: 10.1080/03057240903101556
44. Schmidt, C., Drees, K., M. Davidson, and C. Adkins (2013), *Applying What Works: A Case for Deliberate Psychological Education in Undergraduate*

- Business Ethics*, «Journal of Education for Business», 88, 3, pp. 127-135, DOI: 10.1080/08832323.2012.659295
45. Schubarth, W., Speck, K., Ulbricht (2016), *Fachgutachter. Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Online: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Praktika_Fachgutachten.pdf 05.12.2019
 46. Sigmon, R.L. (1994), *Linking service with learning*, Washington, DC, Council of Independent Colleges
 47. Spera, C., Ghertner, R., Nerino, A., Di Tomaso, A. (2013), *Volunteering as a Pathway to Employment: Does Volunteering Increase Odds of Finding a Job for the Out of Work?*, Corporation for National and Community Service, Office of Research and evaluation, Washington, DC
 48. Sprinthall, N. A. (1991), *Role-talking programs for high-school student: new methods to promote psychological development*, in B. P. Campos (Ed.), *Psychological Intervention and Human Development*, Porto, ICPFD & Louvain-la-Neuve, Academia, pp 33-38
 49. Sprinthall, N. A. (1980), *Guidance and New Education for Schools*, «The Personnel and Guidance Journal», March, pp. 485-489
 50. Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R. e Donohue, P. (2003), *Principles of Best Practice for Community-Based Research*, «Michigan Journal of Community Service Learning», 9, 3, pp. 5-15
 51. Tandon, R., Hall, B. (2014), *Majority-World Foundations of Community-Based Research*, in Munck, R., McIlrath, L., Hall, B. and Tandon, R. (Eds.), *Higher Education and Community-Based Research Creating a Global Vision*, New York, Palgrave Macmillan
 52. Tandon, T., Hall, B., Lepore, W. e Singh, W. (2016), *Training the Next Generation of Community Based Researchers: A Guide for Trainers*, Vancouver, PRIA and University of Victoria
 53. Zoyer, E., Faul, E., Mayer, H. (2018), *Aktionsforschung - Be part of it, Gemeinsam die Praxis durch Forschung verändern*, «Pro Care», 9, pp. 12-16
 54. Wilson, J. (2000), *Volunteering*, «Annual Review of Sociology», 26, pp. 215-240