



LA RICERCA SUL SERVICE LEARNING: RIFLESSIONI METODOLOGICHE

DEMETRIO RIA
Università del Salento
demetrio.ria@unisalento.it

Introduzione

Il fiorente numero di ricerche sul tema del Service Learning e il crescente numero di ricercatori che discutono per chiarire le sfumature delle tecniche di ricerca e le loro implicazioni all'interno di un ampio contesto epistemologico, sono decisamente una prova che il Service Learning, come “azione” pedagogica, sta maturando. Oltre al dato di evidenza, vi è il dato di “esistenza” ossia il proliferare di attività di ricerca-intervento in ambito comunitario che agiscono nelle comunità e incidono proficuamente su di esse in senso educativo sviluppando senso di identità e sensibilità inclusive¹. Molte di queste attività seguono il modello del Service Learning e caratterizzano uno degli aspetti teorici fondamentali che lega l'azione apprenditiva e l'azione di servizio.

Richiamando quanto aveva affermato Richman (1996) che una pedagogia deve assumere un'epistemologia che la indirizzi e gli consenta di sviluppare coerentemente un metodo per aumentare la conoscenza fino a consentirgli di chiarire come ha acquisito e testato ciò di cui parla, anche il modello del Service Learning sta cercando di definire la propria matrice epistemologica.

Non potendo indagare la totalità dei contributi e degli interventi che vengono agiti nella cornice del Service Learning, ci si pone l'obiettivo di identificare alcuni temi generali e questioni sollevate nell'ambito della ricerca sul Service Learning e inserirli in un contesto forse più globale, su come sviluppare una migliore comprensione del vocabolario metodologico comune per la ricerca sul Service

¹ La matrice teorica su cui questi interventi si inscrivono è quella del socio-costruttivismo. L'approccio costruttivista sembra possedere le potenzialità per mettere nelle condizioni di agire consapevolmente e contemporaneamente interviene su molti dei fattori che interessano il processo di apprendimento. Secondo l'epistemologia costruttivista il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce e imparare non significa apprendere la "vera" natura delle cose, possedere cioè una oggettiva "rappresentazione" del mondo esterno, si tratta piuttosto di operare una soggettiva costruzione di significato, a partire da una complessa rielaborazione dell'insieme di sensazioni sulle quali si orienta la nostra attenzione. Noi non osserviamo “cose”, ma definiamo proprietà e relazioni che sono costruite a partire dalla nostra azione organizzante, in funzione adattativa con l'ambiente, un processo che è allo stesso tempo permesso e condizionato dal linguaggio, culturalmente, socialmente e storicamente contestualizzato.

Learning e in generale sull'educazione esperienziale². La metodologia adottata qui è quella di considerare il linguaggio usato nella letteratura relativa alla ricerca sul Service Learning per esprimere la propria comprensione in due differenti contesti. Il primo che potremmo dire interno il cui punto focale è la ricerca multidisciplinare che caratterizza il Service Learning. Il secondo, che al contrario possiamo dire esterno il cui punto focale è la metodologia disciplinare che può essere applicata al Service Learning.

Da una rapida rassegna della letteratura emerge una significativa quantità di ricerche sul Service Learning orientata allo studio di modelli di comportamento, soprattutto nei giovani adulti e negli adolescenti. La ricerca esistente è generalmente non vincolata da una convenzione disciplinare e ciò è allo stesso tempo una forza e una debolezza. È un punto di forza in quanto la ricerca è arricchita dallo scambio di idee da una vasta gamma di discipline che è il segno distintivo dello studio interdisciplinare. È un punto debole in quanto manca delle convenzioni formali che aiutano a definire la ricerca entro i confini delle tradizionali discipline accademiche. Pertanto, ci sono relativamente pochi parametri per aiutare il ricercatore nella ricerca di collegare il suo lavoro a quello di altri precedenti. È in qualche modo analogo al giardinaggio. L'impollinazione incrociata e la fertilizzazione arricchiscono l'ambiente, creando un'esplosione di crescita. Ma se non è controllata, la crescita stessa limiterà i suoi frutti in quanto il giardino segnerà i limiti senza un ordine. Pertanto il giardino dovrà essere potato, pulito selezionato per massimizzare la sua produttività.

Ci sono almeno tre punti che possono servire per aiutare la comprensione dei problemi generali associati al confronto tra la pedagogia tradizionale e quella che incorpora il Service Learning nel curriculum.

Il primo rileva che nella pedagogia tradizionale il ricercatore normalmente misura i risultati sulla base di un determinato insieme di risposte alle domande. Il modo in cui tale attitudine è sviluppata ha poche conseguenze nel contesto del test. Non c'è virtualmente alcun valore associato al processo di apprendimento, solo i risultati. Rispetto a questo modo di agire la ricerca c'è un primato che dura da molto tempo ed è associato a questo tipo di misurazioni che consente loro di ereditare il mantello della credibilità di default. Costituisce quello che “si è sempre fatto”, la nostra mentalità. L'istruzione esperienziale, d'altra parte, attribuisce un grande valore al processo di apprendimento. Tuttavia, poiché ci sono pochi standard accettati su come si misura il processo educativo, la valutazione tende a ricorrere a strumenti progettati per una serie di criteri

² Si pensi che soltanto negli ultimi 5 anni le pubblicazioni presenti sulla banca data ERIC e con strettissima indicazione “Service Learning” sono circa 6801. Va detto che: Service learning è un costrutto ormai accreditato che viene definito come “Apprendimento tramite il servizio di comunità (o servizio pubblico in una sfera più ampia), di solito integrato con lezioni regolari a scuola o all'università (Nota: vedere anche gli identificatori correlati "Servizio comunitario", "Servizio comunitario per i giovani" e "Servizio nazionale)”; è correlato ad alcuni altri costrutti come Citizenship Education, Community Services, Public Service, School Community Programs, School Community Relationship, Services, Student Participation, Student Volunteers, Volunteer Training; inoltre, è considerato sinonimo di Community Service Learning. La gran parte dei lavori in peer review sono articoli scientifici e più della metà di questi sono report di ricerca. Per comprendere adeguatamente bene la questione riportiamo in appendice una serie di tabelle che riassumono la situazione delle pubblicazioni scientifiche sul tema.

completamente diversi (e per certi versi antitetici). Sono diversi perché ciò che si cerca di misurare è fondamentalmente diverso. Sono antitetici nel senso che nella misura in cui il processo di apprendimento viene ignorato, il suo valore è scontato di default. Ci sono ragioni plausibili per questo. Ad esempio, gli educatori generalmente hanno meno fiducia nella capacità di misurare l'efficacia del processo per acquisire conoscenze piuttosto che nella capacità di misurare le conoscenze acquisite. In effetti, i mezzi attraverso cui gli individui acquisiscono conoscenza e il valore della conoscenza basato sui mezzi di acquisizione è un dibattito antico quanto la filosofia stessa. È certamente un dibattito con il quale gli scienziati sociali hanno familiarità (ad esempio, Brown, 1963; Levison, 1974). In conclusione, ciò che si cerca di misurare può essere molto diverso.

In secondo luogo, la richiesta che la ricerca provi o smentisca l'utilità del Service Learning nel curriculum è fuori luogo ed è contro-intuitiva ai principi del metodo scientifico, che è così incompreso da amici e nemici della stessa teoria del curriculum. Il "principio di falsificabilità", come definito da Karl Popper (1998), ad esempio, aiuta ad apprezzare che, secondo le regole della logica formale, la dimostrazione definitiva attraverso la ricerca empirica è impossibile. Ciò che è necessario è impegnarsi continuamente in una ricerca che sia replicabile entro i limiti delle scienze sociali, così che nel tempo la fiducia nelle ipotesi espresse si basi sulla preponderanza accumulata delle prove fornite dalla ricerca che mette alla prova le ipotesi.

In terzo luogo, la ricerca scientifica sociale in una società democratica, per sua natura, è messa in discussione dai problemi associati alla relazione causa ed effetto e alla capacità di utilizzare strumenti per disaggregare i due poli. Questioni come: La variabile dipendente, dipende davvero? È possibile controllare una variazione sufficiente per valutare l'effetto delle variabili indipendenti? La metodologia comparativa offre la speranza di affrontare queste domande. Sta di fatto che la replica di studi precedenti è particolarmente difficile nelle scienze sociali in cui individui con personalità complesse e in continua evoluzione sono coinvolti nella sperimentazione.

Service Learning: Questioni epistemologiche

Date queste premesse una attività formativa che voglia ispirarsi a questa epistemologia non dovrebbe mai venire meno all'assunto di base che la nostra conoscenza della realtà è una costruzione individuale e sociale. L'apprendimento è un processo continuo e pervasivo, che vede l'insegnamento come una delle tante risorse possibili. Gran parte dell'educazione tradizionale, come faceva notare Dewey, tende ad isolare il discente da ogni interazione sociale, e a vedere l'educazione come un rapporto uno a uno tra il discente e la materia oggettiva che dev'essere appresa. Invece, l'educazione progressista, (per continuare ad usare la terminologia di Dewey) riconosce l'aspetto sociale dell'apprendimento e usa la conversazione, l'interazione con gli altri, e la messa in pratica della conoscenza come aspetto integrale dell'apprendimento. L'apprendimento è un processo attivo nel quale il discente utilizza l'input sensoriale per costruire significato a partire da esso. La formulazione più tradizionale di questa idea comporta necessariamente il ricorso alla nozione di discente attivo (il termine è evidentemente ancora di Dewey) precisando che il discente ha bisogno di fare qualcosa; che

l'apprendimento non è l'accettazione passiva di una conoscenza che esista "là fuori", ma che l'apprendimento implica l'interazione del discente con il mondo.

Le persone imparano a imparare a mano a mano che imparano: l'apprendimento è fatto sia di costruzione del significato sia di costruzione di sistemi di significato. Ora, se si riguarda ad alcune delle conseguenze del pragmatismo di Dewey ci si rende conto come alcune sue idee in realtà facciano ancora oggi la differenza. Le implicazioni delle idee di Dewey per la nostra comprensione della relazione tra teoria e pratica; o il rapporto tra conoscenza e realtà, oppure l'oggettivismo e il relativismo sono temi che ancora oggi dovrebbero essere centrali.

L'idea centrale del pragmatismo (Dewey) è che conoscere e agire sono necessariamente correlati. In altre parole, secondo Dewey non vi è differenza o separazione epistemologica tra il regno della teoria e quello pratica. Questo non vuol dire che è impossibile fare alcuna distinzione tra teoria e pratica, ma è molto importante essere chiari su ciò che una tale distinzione comporta e cosa d'altra parte non fa. La differenza tra teoria e pratica è solo una distinzione funzionale e graduale. Quello che spesso identifichiamo come teoria e pratica sono, infatti, due pratiche diverse. Non è che la pratica chiamata "teoria" si occupa solo di sapere, mentre la pratica chiamata "pratica" è solo orientata all'azione. Entrambe le pratiche contengono un mix di conoscenza e di azione, l'unica possibile differenza è nel grado di enfasi. Questa conclusione vale anche per una delle differenze più importanti tra teoria e pratica nel mondo occidentale moderno, vale a dire, la distinzione tra scienza e senso comune (Ria, 2014).

Molti dei lavori che fanno parte di questo volume, identificano alcune debolezze metodologiche all'interno della letteratura di ricerca sul Service Learning, e i contributori hanno offerto le loro rispettive intuizioni su come questi potrebbero essere affrontati. Questo processo che compie il ricercatore è esito delle questioni sopra descritte. Per questo già Dewey aveva respinto l'idea che la scienza possedga un metodo speciale per accedere realtà, un metodo diverso dal modo in cui acquisiamo la conoscenza nella nostra vita quotidiana. Egli ha sottolineato che l'indagine scientifica "segue lo stesso schema di inchiesta del senso comune" (Dewey, 1949). Dewey sosteneva, in altre parole, che vi è una continuità metodica tra scienza e senso comune. Una delle implicazioni più importanti di questo principio è che i problemi, che hanno a che fare con o derivano dal rapporto tra scienza e senso comune, non devono essere intesi come esclusivamente epistemologici. Sono problemi completamente sociali che derivano dalla divisione effettiva del lavoro tra scienza e senso comune nella società (per un approfondimento Striano, 2015).

Tuttavia, prima che ciò sia possibile, è necessario affrontare due problemi che, in molti modi, sono opposti speculari l'uno all'altro, ma che sono ugualmente frustranti in quanto emergono dalla letteratura di settore.

Il primo di questi è il fenomeno della "Tetratricotomologia". È onnipresente nell'arena ampia che definisce la letteratura sul Service Learning. Qui il dilemma è quello di cercare di essere inutilmente ristretti nella definizione dei termini. Termini, ad esempio, come ricerca, monitoraggio e valutazione vengono talvolta trattati come se dovessero escludersi a vicenda. Sebbene si debba applaudire l'interesse degli studiosi a fare distinzioni necessarie tra i termini per motivi di chiarezza di significato, è anche vero che non si deve ignorare o scartare tra i

termini la penombra di ambiguità che è spesso presente. Ad esempio, se i ricercatori vogliono condurre una valutazione di un determinato progetto di Service Learning, potrebbero benissimo aspettarsi di intraprendere una ricerca a tal fine e valutare continuamente se la ricerca soddisfi gli obiettivi della valutazione. Pertanto, la ricerca, il monitoraggio e la valutazione fanno tutti parte della stessa impresa per migliorare la propria conoscenza di un dato insieme di attività. Si possono prendere in considerazione anche altre permutazioni simili, comunque ciò che si intende sottolineare è l'importanza di non soffocarsi indossando giacche sottili e opprimenti, prodotte dalla terminologia così da provocarne l'asfissia. Perché il linguaggio sia utile, deve mostrare proprietà di comprensione condivisa e essere abbastanza adattabile da essere utile in una varietà di contesti. Lo sforzo apparentemente infinito di distinguere tra Service Learning, servizio alla comunità ed educazione esperienziale è forse il miglior esempio di "Tetratricotomologia" discutibile. Anche se la letteratura accademica potesse arrivare al consenso (e ciò appare abbastanza vicino vedi appendice) sulle distinzioni tra queste tre diverse giacche, è abbastanza dubbio che tali differenze si potranno tradurre molto bene per molti dei professionisti del campo che, il più delle volte, sono insegnanti di vari livelli che cercano principalmente di trovare modi per stimolare i loro studenti a imparare di più attraverso una varietà di tecniche pedagogiche. Gli insegnanti, ad esempio, sono meno preoccupati delle definizioni conflittuali usate dagli accademici per descrivere specifici modelli di comportamento rispetto a quelli che stimolano i loro studenti a imparare negli ambienti particolari in cui si trovano. In effetti, alcuni dei "capelli spaccati" possono sembrare pedanti e intimidire coloro che altrimenti potrebbero sperimentare una pedagogia che impiega risorse oltre la tradizionale classe. Con questo non si vuole affatto minimizzare il valore dell'uso preciso dei termini, bensì si vuole mettere in luce la funzione da una parte relazionale e d'altra ostacolante del suo uso.

Il secondo fenomeno è piuttosto il contrario, ma in qualche modo più problematico e prevalente. Potremmo indicarlo come il fenomeno "a termine non definito". Appare maggiormente nelle revisioni della letteratura in cui si confrontano diversi tipi di analisi dei dati. Gli esempi che rientrano in questa categoria includono terminologia come "dati concreti" e "metodi rigorosi" come se queste parole avessero un significato intrinseco e ovvio, cosa che non è proprio così certa. Spesso implicito nell'uso di tale terminologia c'è la considerazione che le informazioni empiriche soggette ad analisi statistica sono più legittime delle informazioni raccolte e analizzate con altri mezzi. Un corollario di questo fenomeno è l'uso esplicito della terminologia in modi altamente idiosincratici. Ad esempio, il termine "ricerca empirica" è stato definito come una ricerca che è quantificabile e soggetta ad analisi statistica. Questo è un grossolano travisamento del concetto di ricerca empirica come comunemente inteso. Un secondo corollario è l'uso del linguaggio che non ha senso perché è indefinito, o perché fa parte del gergo di una particolare disciplina, o per entrambe le ragioni. Tale uso del linguaggio confonde e banalizza le norme accettate a detrimento della collaborazione interdisciplinare nella costruzione di un utile corpus di letteratura su cui ricercatori e professionisti possano appoggiare i loro lavori. Un terzo corollario presenta forse il più grande ostacolo di tutti perché trascende la capacità

del singolo ricercatore di affrontare il problema. Ad esempio, il termine “normativo” è usato nella letteratura sul Service Learning, ma è un termine che ha significati diversi nelle diverse discipline. In effetti, la psicologia e la sociologia si sono affidate molto alla modalità descrittiva dell'analisi e usano il termine normativo in quel contesto. Ma gli economisti e gli scienziati politici hanno usato il termine in un modo diverso, come un punto di riferimento teorico per capire come le persone si comportano o dovrebbero comportarsi. L'intento del modello descrittivo utilizzato dagli psicologi è diverso dall'intento del modello normativo usato dagli scienziati politici. La diversa intenzione ha implicazioni per le conseguenze di come ciascuna viene usata e compresa (Bartos, 1967). Questo non vuol dire che gli psicologi usano il termine in modo più appropriato degli scienziati politici o viceversa. Il punto è semplicemente che i ricercatori non possono dare per scontato il linguaggio del discorso usato nella ricerca sul Service Learning.

Come si comprenderà la linea di demarcazione che separa questi due aspetti può essere piuttosto sottile. Quello che per qualche ricercatore può essere considerato una Tetratricotomia per qualcun altro può rappresentare il tentativo di definire adeguatamente la terminologia. Lo scopo qui non è determinare dove si debba tracciare quella linea in qualche senso categoriale. Piuttosto, lo scopo è di ricordare al ricercatore che occorre essere consapevoli delle insidie e tenerne opportunamente conto.

Service Learning: Questioni metodologiche

Charles Darwin può essere considerato forse il più grande empirista del diciannovesimo secolo. Le sue acute osservazioni e analisi della vita sulle isole Galapagos e altrove, che culminarono nella pubblicazione de “L'origine delle specie” nel 1859, ed ha portato alla scoperta della teoria dell'evoluzione. Il lavoro compiuto da Darwin non può essere considerato semplicemente quantitativo nel senso che è prontamente soggetto ad analisi statistiche, ma la metodologia originale non ha ritenuto che fosse necessario. Tuttavia, si vede che è un lavoro empirico la cui profondità è difficile da identificare. Ora, l'empirismo si basa sull'esistenza di dati osservabili, la natura dei dati può assumere molte forme diverse ed è soggetta a manipolazione a seconda delle informazioni che l'empirista sta cercando. L'organizzazione dei dati in un particolare contesto o formato costituisce un set di dati. La collezione dei libri in una biblioteca, o di reperti di un museo costituisce un set di dati. Se sia quantificabile o meno, o soggetto ad analisi statistica, è al di là del punto e non dice nulla sulla sua legittimità come set di dati. Non è più o meno legittimo un set di dati che può essere inserito in un computer e interpretato attraverso analisi statistiche, oppure attraverso l'osservazione. Serve poco dimostrare che un tipo di analisi è più empirico di un altro. Le analisi sono basate su prove empiriche o non lo sono (ad es. possono essere basate su “prove logiche”). Uno studio non è più empirico di un altro perché la sua analisi si basa su dati quantificabili e l'altro no, e un set di dati non è definito dal fatto che possa essere analizzato o meno utilizzando una data formula matematica. Argomentazioni contrarie violano la lingua della scienza (semiotica) che si basa, in parte, sulla necessità di trovare una comprensione comune del linguaggio che sia applicabile ad una vasta gamma di individui appartenenti a una varietà di

discipline. Questo è particolarmente importante per quanto riguarda l'apprendimento esperienziale che attira studiosi da così tanti campi diversi.

Metodologia comparativa

Capire il metodo per accumulare dati empirici, organizzarli in set di dati e analizzarli è, ovviamente, cruciale per la valutazione della ricerca. Nella ricerca sul Service Learning è stata utilizzata con efficacia la metodologia comparativa. Il metodo comparativo, pur non essendo l'equivalente del metodo sperimentale, è tuttavia considerato un metodo per scoprire relazioni empiriche tra le variabili. Ciò avviene nel modo più efficace, se vengono adottate quattro regole ogni volta che è possibile:

- Aumentare il più possibile il numero di casi, facendo eco alla richiesta di aumentare la ricerca sull'apprendimento dei servizi che è espressa in tutto il libro.
- Ridurre lo spazio delle proprietà dell'analisi. Ad esempio, se si stesse facendo uno studio comparativo su modelli di progetti di servizio sarebbe più fattibile suddividere le attività di servizio in un numero relativamente ristretto di categorie piuttosto che cercare di identificare ogni attività specifica. Ciò offre al ricercatore più casi per ogni cellula della matrice, il che aumenta la fiducia che può avere nell'interpretazione dei risultati.
- Focalizzare l'analisi comparativa sulle variabili chiave³.
- Inquadrare il confronto su casi comparabili.

Uno dei mezzi per realizzare questo è impegnarsi in analisi longitudinali. Gli studi longitudinali permettono al ricercatore di osservare un determinato insieme di dati al tempo T_0 e confrontarlo con le osservazioni dello stesso insieme di dati dopo un dato intervallo T_1 . Uno dei vantaggi degli studi longitudinali è l'opportunità di controllare la variabilità della popolazione se si osserva lo stesso insieme di dati nel tempo. Tuttavia, maggiore è l'intervallo o gli intervalli tra le osservazioni, minore è la certezza che il ricercatore possa considerare che le differenze osservate o le somiglianze siano attribuibili a una determinata variabile dipendente.

Ricerca empirica e metodo scientifico

Il metodo scientifico è una metodologia per praticare l'empirismo. Non è l'unica metodologia, ma è certamente quella dominante nei secoli XIX e XX, e sembra improbabile che ceda il passo a un'altra metodologia all'inizio del XXI secolo. È una metodologia molto potente, in parte perché le sue regole sono relativamente semplici da comprendere. Si basa sulla premessa che la conoscenza empirica è connessa all'esperienza in modo tale che possa essere testata. Una teoria o ipotesi è empirica nella misura in cui consente la possibilità di una contro-istanza di opporsi ad essa. Cioè, c'è la possibilità che possa essere confutata attraverso prove empiriche. L'applicazione rigorosa del metodo scientifico è il principio di falsificabilità, articolato da Popper (1998):

³ La seconda e la terza norma parlano della necessità di uniformità e continuità nella metodologia di ricerca.

In altre parole: da un sistema non esigerò che sia capace di essere valutato in senso positivo una volta per tutte; ma esigerò che la sua forma logica sia tale che possa essere valutato, per mezzo di controlli empirici, in senso negativo: un sistema empirico per essere scientifico deve poter essere confutato dall'esperienza. (p. 22)

Diciamo che una teoria è "corroborata", finché regge a questi controlli. La valutazione che asserisce la corroborazione (la valutazione corroborativa) stabilisce certe relazioni fondamentali: compatibilità e incompatibilità. Consideriamo l'incompatibilità come una falsificazione della teoria. Ma la compatibilità, da sola, non deve farci attribuire alla teoria un grado positivo di corroborazione: ovviamente il semplice fatto che una teoria non sia stata ancora falsificata non può essere considerato sufficiente. Nulla è più facile che costruire un numero qualsiasi di sistemi di teorie che sia compatibili con un qualsiasi sistema dato di asserzioni-base accettate. (Quest'osservazione vale anche per tutti i sistemi "metafisici"). (p. 293).

Ciò che il Principio di Falsificabilità evita è l'assunto che la sola conferma costituisce una prova. La prova induttiva vorrebbe dire che si potrebbero prevedere le conseguenze o la stasi di tutte le forme di comportamento osservabile. Nella maggior parte dei casi che riguardano la conoscenza empirica, questo non è possibile. Il Principio di Falsificabilità può creare il proprio insieme di problemi per lo scienziato sociale se è accettato come lo standard con cui viene misurata tutta la ricerca scientifica sociale, incluso ciò che riguarda il Service Learning.

Come notato in precedenza, la ricerca scientifica sociale non ha luogo in ambiente controllato, caratteristica di altri ambiti. Ciò ha portato a molti dibattiti sul grado in cui le scienze sociali sono davvero una scienza. Quelli che sono la progenie intellettuale dei positivisti logici in genere sostengono che le scienze sociali non sono scienze. Nelle parole di Goodwin e Klingemann (1996):

Le verità della scienza politica, per quanto possano essere sistematiche, sono e sembrano inevitabilmente destinate a rimanere essenzialmente nella forma probabilistica. Le leggi di copertura "sempre" e "mai" delle logiche positiviste non trovano alcun acquisto nel mondo politico, dove le cose sono sempre e solo "più o meno probabili" che accadano (p.9).

Lo stesso argomento sembrerebbe valere per quasi tutte le scienze sociali.

Un settore in cui l'assenza di chiarezza ha causato confusione è l'assunzione che la ricerca quantitativa che impiega modelli statistici sia *ipso facto* più oggettiva di una ricerca definita più qualitativa. Ad esempio, una delle caratteristiche della letteratura sul Service Learning è l'assunzione implicita (spesso anche esplicita) che i risultati della ricerca-azione e di altre varianti come quella etnografica siano in qualche modo meno persuasivi dei dati dell'indagine sottoposti ad analisi quantitativa. L'uso di termini come "metodi rigorosi" e "ricerca approfondita" sono spesso associati a dati e analisi quantificabili, come se ciò rendesse questa ricerca più obiettiva. Ma tutte le metodologie, quelle che impiegano dati quantificabili o altrimenti, sono basate su ipotesi che sono in definitiva soggettive.

I modelli che impiegano sofisticate formule matematiche sono alla fine fondati sulla comprensione del mondo e su come questa comprensione sia radicata nel modello. Le prove per questa comprensione sono offerte dagli stessi teorici formali.

Modellizzazioni e prototipizzazioni

La considerazione di quale modello di ricerca sia più appropriato dipende da ciò che il ricercatore desidera investigare. Ormai diversi decenni fa Bartos (1967) ci ha fatto riflettere affrontando in modo molto eloquente e chiaro questa questione analizzando la differenza tra i modelli a catena di Markov e i modelli di teoria dei giochi applicati al comportamento umano⁴. Egli ha mostrato in modo molto eloquente e semplice che i modelli di catene di Markov rappresentano l'approccio che mira a descrivere come si comportano effettivamente gli uomini, mentre i modelli teorici del gioco esemplificano il modo in cui gli uomini dovrebbero comportarsi (p. 298). Considerare ciò significa ritenere che:

(1) tutti i modelli di comportamento umano e le modalità di analisi dei dati nel quadro di un dato modello sono fondamentalmente basati su alcuni criteri soggettivi sulla comprensione del mondo da parte del ricercatore;

(2) e l'errata specificazione o errata applicazione dei modelli matematici formali condurranno sicuramente ad analisi difettose.

Ciò è particolarmente importante perché, ad esempio, se lo si applica alla ricerca-azione (ma in realtà può essere valido per tutte le metodologie di ricerca) le conseguenze sono: a) occorre comprendere e indicare chiaramente i punti di forza e di debolezza della metodologia utilizzata e b) individuare e utilizzare i mezzi per mitigare le debolezze nella misura in cui è possibile.

Conclusione

La maggior parte degli studi sul Service Learning, nonché su quelli di qualsiasi innovazione educativa, tentano di discernere la causa e l'effetto. La metodologia maggiormente utilizzata per tali studi sperimentali o quasi sperimentali è la progettazione del gruppo di trattamento/controllo. Una descrizione semplificata di questa metodologia tradizionale pone le basi per identificare i limiti di questi progetti per la ricerca sul Service Learning. Nella metodologia del gruppo di trattamento/controllo il gruppo di trattamento è sottoposto ad un intervento che è assente nel gruppo di controllo. Tutti i membri del gruppo di trattamento ricevono lo stesso trattamento. L'uso della selezione casuale massimizza le possibilità che i

⁴ Da quando si è cominciata ad affermare l'esigenza di "gestire il caos" del mondo reale rispetto all'ordine geometrico che la scienza aveva sempre tentato di imporre, si sono sviluppati strumenti per spiegare le regolarità, ma non le "assolutezze" della natura. Le catene di Markov rappresentano proprio il tentativo statistico di dimostrare che tutti i sistemi, anche quelli che si basano su processi stocastici, sono tendenzialmente orientati a raggiungere l'equilibrio. Per questa ragione i processi stocastici di Markov rappresentano come realmente la natura concretamente procede ricercando raggiungere l'equilibrio, mentre la teoria dei giochi parte dalla determinazione della "regole" che condizionano il gioco stesso e quindi definendo le regole si definisce l'equilibrio strategico.

gruppi siano equivalenti all'inizio del processo, rispetto a fattori estranei che possono influenzare i risultati, e riduce al minimo le possibilità che eventuali cambiamenti possano essere attribuibili alle differenze nei gruppi. Il gruppo di controllo può quindi essere utilizzato come punto di riferimento per determinare se il trattamento ha portato a cambiamenti e, in caso affermativo, di quanto. Se due gruppi iniziano come confrontabili su fattori potenzialmente influenti (ad esempio, genere, razza, rendimento scolastico), e se i post-test rivelano differenze tra i gruppi di trattamento e di controllo a favore dei primi, allora si può concludere con un certo grado di fiducia che le differenze possano essere attribuibili al trattamento. Secondo gli standard di ricerca delle scienze sociali, questo progetto di ricerca tradizionale è solido.

Il Service Learning, tuttavia, pone molteplici sfide per i ricercatori che utilizzano questo approccio alla ricerca. La minaccia più significativa è che il progetto di ricerca si basa sulla parità di trattamento tra gli individui nel gruppo di trattamento. Nella pratica del Service Learning ci sono molte variabili al di fuori del controllo del ricercatore che possono compromettere questa equalizzazione del trattamento.

Oltre al problema metodologico della mancanza di controllo sulle esperienze basate sulla comunità, abbondano altre sfide. Ad esempio, vi sono molti lavori di ricerca concentrati sugli esiti degli studenti; altri includono la mancanza di accordo su una definizione di Service learning; poi si aggiunge anche la variabilità intrinseca tra corsi e iniziative; la mancanza di campionamento rappresentativo di programmi; problemi con selezione del campione, randomizzazione e gruppi di controllo; mancata investigazione degli impatti successivi all'esperienza di apprendimento del servizio; e risultati incoerenti tra gli studi per alcune delle variabili dipendenti.

Al di là delle questioni idiosincratiche, la ricerca sul Service Learning risente di molti degli stessi limiti di altre ricerche educative. Ad esempio, condizioni naturali, come la durata; variabilità negli interessi, nelle abilità e nei valori personali degli studenti; e la variabilità nei posizionamenti (attività individuale o di gruppo, alta o bassa intensità del lavoro di comunità, ecc.) può avere un effetto drammatico sui risultati, limitando così la generalizzabilità di qualsiasi studio a sito singolo.

Dati i problemi e le limitazioni che tutt'ora emergono dalla letteratura l'uso di metodi di ricerca tradizionali per studiare il Service Learning si intende sollevare la questione circa la metodologia di ricerca appropriata per lo studio di questa pratica educativa. Alcuni studiosi hanno sostenuto che l'uso dei metodi quantitativi tradizionali da solo è insufficiente per cogliere la profondità e la sottigliezza dei risultati delle esperienze (Eyler, 2000). Altri hanno insistito sul fatto che i metodi quantitativi dovrebbero essere integrati con sforzi qualitativi (Bringle & Hatcher, 2000), come interviste personali o focus group. Altri ancora si sono spinti oltre, sostenendo che la natura intrinseca del Service Learning sfida le tradizionali ricerche in scienze sociali considerando che il valore del Service Learning lo si può scoprire soltanto se si usano metodologie che sono epistemologicamente coerenti con il suo orientamento soggettivistico (vedi, Liu, 1995; Palmer, 1987 Shumer, 2000).

Ci sono altre vie che potrebbero aprire la strada ad una concezione diversa della metodologia della ricerca educativa e che – partendo proprio dall’analisi della ricerca sul Service Learning – potrebbero consentire di sviluppare modelli esplicativi più efficaci?

APPENDICE

Le riflessioni che sono riportate in questo lavoro sono il risultato di un primo lavoro di riflessione critica operato su una parte selezionata della letteratura disponibile su ERIC - Education Resources Information Center.

Nel cercare di definire il campo di ricerca si è operato prima di tutto selezionando l'arco temporale degli ultimi cinque anni e poi indicizzando inizialmente rispetto a "service learning" successivamente rispetto a "service learning research methodology". Sono stati ricavati i seguenti risultati:

"Service Learning"

| Range temporale | Banca dati | ultimo controllo |
|-------------------------|---|------------------|
| ultimi 5 anni | ERIC: https://eric.ed.gov/?q= | 26/07/2018 |
| Descrittore principale | risultati complessivi | |
| Service learning | 6801 | |

| Descrittori secondari | Risultati |
|-------------------------------------|------------------|
| <i>Foreign Countries</i> | 2921 |
| <i>Teaching Methods</i> | 1477 |
| <i>Preservice Teachers</i> | 1453 |
| <i>Qualitative Research</i> | 1196 |
| <i>Student Attitudes</i> | 1097 |
| <i>Service Learning</i> | 999 |
| <i>Interviews</i> | 955 |
| <i>Case Studies</i> | 939 |
| <i>Questionnaires</i> | 876 |
| <i>Statistical Analysis</i> | 856 |
| <i>Teacher Attitudes</i> | 739 |
| <i>College Students</i> | 738 |
| <i>Preservice Teacher Education</i> | 643 |
| <i>Semi Structured Interviews</i> | 618 |
| <i>Educational Technology</i> | 599 |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| <i>Technology Uses in Education</i> | 591 |
| <i>Higher Education</i> | 588 |
| <i>Undergraduate Students</i> | 545 |
| <i>Program Effectiveness</i> | 528 |
| <i>Educational Practices</i> | 520 |
| <i>Faculty Development</i> | 489 |
| <i>Second Language Learning</i> | 474 |
| <i>College Faculty</i> | 470 |
| <i>Student Surveys</i> | 468 |
| <i>English (Second Language)</i> | 465 |

| Tipologie di Pubblicazioni | |
|--|------|
| <i>Journal Articles</i> | 5657 |
| <i>Reports - Research</i> | 4487 |
| <i>Reports - Descriptive</i> | 1105 |
| <i>Reports - Evaluative</i> | 663 |
| <i>Tests/Questionnaires</i> | 492 |
| <i>Dissertations/Theses - ...</i> | 421 |
| <i>Information Analyses</i> | 157 |
| <i>Speeches/Meeting Papers</i> | 123 |
| <i>Numerical/Quantitative Data</i> | 89 |
| <i>Books</i> | 80 |
| <i>Opinion Papers</i> | 63 |
| <i>Collected Works - General</i> | 56 |
| <i>Collected Works - Proceedings</i> | 42 |
| <i>Guides - Non-Classroom</i> | 35 |
| <i>Guides - Classroom - Teacher</i> | 9 |
| <i>Legal/Legislative/Regulatory...</i> | 8 |
| <i>Reports - ...</i> | 8 |

| | |
|----------------------------------|---|
| <i>Reference Materials - ...</i> | 7 |
| <i>Guides - General</i> | 6 |
| <i>Multilingual/Bilingual...</i> | 4 |
| <i>Collected Works - Serial</i> | 3 |
| <i>Reference Materials - ...</i> | 3 |
| <i>Dissertations/Theses</i> | 2 |
| <i>Reports - General</i> | 2 |
| <i>Book/Product Reviews</i> | 1 |

| Localizzazione degli studi | |
|-----------------------------------|-----|
| <i>Australia</i> | 428 |
| <i>Turkey</i> | 366 |
| <i>Canada</i> | 198 |
| <i>United Kingdom</i> | 162 |
| <i>California</i> | 157 |
| <i>South Africa</i> | 122 |
| <i>Texas</i> | 96 |
| <i>Florida</i> | 95 |
| <i>United Kingdom (England)</i> | 92 |
| <i>United States</i> | 89 |
| <i>China</i> | 84 |
| <i>North Carolina</i> | 84 |
| <i>New York</i> | 82 |
| <i>Pennsylvania</i> | 80 |
| <i>Germany</i> | 79 |
| <i>Spain</i> | 76 |
| <i>New Zealand</i> | 75 |
| <i>Georgia</i> | 63 |
| <i>Massachusetts</i> | 62 |

| | |
|------------------|-----------|
| <i>Hong Kong</i> | <i>61</i> |
| <i>Ireland</i> | <i>61</i> |
| <i>Taiwan</i> | <i>61</i> |
| <i>Ohio</i> | <i>60</i> |
| <i>Michigan</i> | <i>59</i> |

“Service Learning Research Methodology”

| | | |
|--|---|------------------|
| Range temporale | Banca dati | ultimo controllo |
| ultimi 5 anni | ERIC: https://eric.ed.gov/?q= | 26/07/2018 |
| Descrittore principale | risultati complessivi | |
| service learning research methodology | 1037 | |

| Descrittori secondari | |
|-------------------------------------|------|
| <i>Foreign Countries</i> | 2921 |
| <i>Teaching Methods</i> | 1477 |
| <i>Preservice Teachers</i> | 1453 |
| <i>Qualitative Research</i> | 1196 |
| <i>Student Attitudes</i> | 1097 |
| <i>Service Learning</i> | 999 |
| <i>Interviews</i> | 955 |
| <i>Case Studies</i> | 939 |
| <i>Questionnaires</i> | 876 |
| <i>Statistical Analysis</i> | 856 |
| <i>Teacher Attitudes</i> | 739 |
| <i>College Students</i> | 738 |
| <i>Preservice Teacher Education</i> | 643 |
| <i>Semi Structured Interviews</i> | 618 |
| <i>Educational Technology</i> | 599 |
| <i>Technology Uses in Education</i> | 591 |
| <i>Higher Education</i> | 588 |
| <i>Undergraduate Students</i> | 545 |
| <i>Program Effectiveness</i> | 528 |
| <i>Educational Practices</i> | 520 |
| <i>Faculty Development</i> | 489 |

| | |
|----------------------------------|-----|
| <i>Second Language Learning</i> | 474 |
| <i>College Faculty</i> | 470 |
| <i>Student Surveys</i> | 468 |
| <i>English (Second Language)</i> | 465 |

| Tipi di Pubblicazioni | |
|--|------|
| <i>Journal Articles</i> | 5657 |
| <i>Reports - Research</i> | 4487 |
| <i>Reports - Descriptive</i> | 1105 |
| <i>Reports - Evaluative</i> | 663 |
| <i>Tests/Questionnaires</i> | 492 |
| <i>Dissertations/Theses - ...</i> | 421 |
| <i>Information Analyses</i> | 157 |
| <i>Speeches/Meeting Papers</i> | 123 |
| <i>Numerical/Quantitative Data</i> | 89 |
| <i>Books</i> | 80 |
| <i>Opinion Papers</i> | 63 |
| <i>Collected Works - General</i> | 56 |
| <i>Collected Works - Proceedings</i> | 42 |
| <i>Guides - Non-Classroom</i> | 35 |
| <i>Guides - Classroom - Teacher</i> | 9 |
| <i>Legal/Legislative/Regulatory...</i> | 8 |
| <i>Reports - ...</i> | 8 |
| <i>Reference Materials - ...</i> | 7 |
| <i>Guides - General</i> | 6 |
| <i>Multilingual/Bilingual...</i> | 4 |
| <i>Collected Works - Serial</i> | 3 |
| <i>Reference Materials - ...</i> | 3 |

| | |
|-----------------------------|---|
| <i>Dissertations/Theses</i> | 2 |
| <i>Reports - General</i> | 2 |
| <i>Book/Product Reviews</i> | 1 |

| Localizzazione degli studi | |
|-----------------------------------|-----|
| <i>Australia</i> | 428 |
| <i>Turkey</i> | 366 |
| <i>Canada</i> | 198 |
| <i>United Kingdom</i> | 162 |
| <i>California</i> | 157 |
| <i>South Africa</i> | 122 |
| <i>Texas</i> | 96 |
| <i>Florida</i> | 95 |
| <i>United Kingdom (England)</i> | 92 |
| <i>United States</i> | 89 |
| <i>China</i> | 84 |
| <i>North Carolina</i> | 84 |
| <i>New York</i> | 82 |
| <i>Pennsylvania</i> | 80 |
| <i>Germany</i> | 79 |
| <i>Spain</i> | 76 |
| <i>New Zealand</i> | 75 |
| <i>Georgia</i> | 63 |
| <i>Massachusetts</i> | 62 |
| <i>Hong Kong</i> | 61 |
| <i>Ireland</i> | 61 |
| <i>Taiwan</i> | 61 |
| <i>Ohio</i> | 60 |
| <i>Michigan</i> | 59 |

Bibliografia

- Bartos, O.J. (1967). *Simple models of group behavior*. New York: Columbia University Press.
- Bringle, R.G., & Hatcher, J.A. (2000). Meaningful measurement of theory-based service-learning outcomes: Making the case with quantitative research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue 2000, 68–75.
- Brown, R. (1963). *Explanation in social science*. Chicago: Aldine.
- Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino G. Einaudi.
- Eyler, J. (2000). What do we most need to know about the impact of service-learning on student learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue 2000, 11–17.
- Goodwin, R.E., & Klingemann, H-D. (Eds.). (1996). *A new handbook of political science*. New York: Oxford University Press.
- Levison, A.B. (1974). *Knowledge and society: An introduction to the philosophy of the social sciences*. New York: Bobbs-Merrill.
- Liu, G. (1995). Knowledge, foundations, and discourse: philosophical support for service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 5–18.
- Palmer, P. (1990). Community, conflict, and ways of knowing. In J.Kendall & Associates (Eds.), *Combining service and learning: Resource book for community and public service* (Vol. 1, pp. 105–113). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Popper, K., (1998). *Logica della scoperta scientifica: il carattere autocorrettivo della scienza*. Torino Einaudi.
- Ria D. (2014). *L'esperienza educativa come problema epistemologico. Per una rilettura del pensiero di J. Dewey*. ROMA: Anicia
- Richman, K.A. (1996). Epistemology, communities, and experts: A response to Goodwin Liu. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 5–12.
- Shumer, R. (2000). Science or storytelling. How should we conduct and report service-learning research? *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue 2000, 76–83.
- Striano, M. (2015). *Per una teoria educativa dell'indagine: riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*. Lecce Pensa multimedia.

