

Modelli di leadership e *alliances* in “small European schools”. Un’analisi interpretativa su base internazionale

Pattern of leadership and alliances in “Small European schools”. International analysis

Stefania Chipa, Indire

Giuseppina Rita Jose Mangione, Indire

Giuseppina Cannella, Indire¹

ABSTRACT

At an international level, the topic of small and rural schools finds many research trajectories in the context of educational research. In 2020, Indire launched a qualitative research aimed at the creation of a Special Interest Group in EUN dedicated to “small and rural schools”. The collaboration between researchers and practitioners (research-practice partnership) can represent the tool to create forms of “research alliances”. The research identified 24 European small schools through get insight virtuous actions existing in the most isolated context with attention to the dimension of *Leadership and management* (school vision, quality teams, commissions, departments) and *System Innovation* (collaboration with families, local authorities, third sector and networks among schools).

SINTESI

A livello internazionale, il tema delle scuole piccole e rurali trova nell’*educational research* numerose prospettive di indagine. Nel 2020, Indire ha avviato una ricerca qualitativa di tipo ricognitivo finalizzata alla nascita di uno *Special Interest Group* presso European Schoolnet dedicato alle “small and rural schools”. La collaborazione tra ricercatori e pratici può rappresentare lo strumento per dare vita a “research alliances” e affrontare problemi endemici del contesto. Sono state individuate 24 piccole scuole europee per approfondire le azioni virtuose sulle dimensioni di *Leadership e management* (visione di scuola, *quality team*, commissioni, dipartimenti) e di *System Innovation* (collaborazione con la famiglia, con gli enti locali e Terzo settore, e reti tra scuole del territorio).

KEYWORDS: small schools, European network, leadership and management, alliance, System Innovation

PAROLE CHIAVE: piccole scuole, reti europee, leadership e management, alleanze, innovazione di sistema

¹ Stefania Chipa è autrice dei paragrafi 2 e 3. Giuseppina Rita Jose Mangione è autrice dei paragrafi 4, 5 e Conclusioni e prospettive. Giuseppina Cannella è autrice dei paragrafi Introduzione e 1.

Introduzione

A livello nazionale e internazionale il tema delle scuole piccole e rurali trova nell'ambito dell'*educational research* numerose prospettive di indagine. Tra i filoni di studio di maggiore rilevanza si citano quelli che si focalizzano sul rapporto tra scuola e territorio (Corbett & White, 2014; Bartolini et al., 2021); studi che ripensano l'uso delle tecnologie e della materialità digitale per intervenire sulle situazioni di *remoteness* (Mangione & Cannella, 2020; Mangione & Calzone, 2020); ricerche che approfondiscono la comprensione dei vantaggi (classi di piccola numerosità e vicinanza della comunità – Barley & Brigham, 2008; Monk, 2007) e degli svantaggi (difficoltà nell'incentivare e trattenere insegnanti altamente qualificati, gestione pluriclassi, isolamento geografico – Miller, 2012; Azano & Stewart, 2016); aspetti relativi ai curricoli e alle pluriclassi (Hyry-Beihammer & Hascher, 2015; Mangione & Garzia, 2021); e, non per ultime, quelle che guardano all'organizzazione in rete come leva per innescare processi di innovazione e formazione continua dei docenti (Mangione & Cannella, 2018), definite anche in termini di *mentoring*.

1. Principi guida per una rete internazionale di piccole scuole

Il tema della rete locale di scuole porta con sé lo iato tra gli obiettivi proposti e la loro realizzazione (Duvencek et al., 2019), ne segue la domanda sulle modalità con cui è possibile realizzare quanto identificato come obiettivo per i partecipanti alla rete. Un recente articolo (Armstrong et al., 2020) riporta che il potenziale relativo a partenariato e supporto tra scuole, come veicolo per un'istruzione equa e in continuo miglioramento, emerge in numerose ricerche in letteratura. Le reti sono ambienti di scambio, qualificazione e cooperazione.

Esse hanno l'obiettivo di migliorare le opportunità educative e renderle accessibili e anche di sviluppare nuove offerte a scuola e fuori dalla scuola. Le reti educative si sforzano di migliorare l'accesso all'istruzione e di promuovere la qualità e la quantità delle opportunità della formazione. Si suppone che il miglioramento delle offerte educative sia raggiunto attraverso una collaborazione sistematica e funzionale dei diversi attori educativi.

A livello europeo, il tema della rete di scuole è stato esplorato in Finlandia (Tantarimaki & Torhonen, 2020) e utilizzato come strumento per far fronte al fenomeno delle chiusure causate dal ridotto numero di studenti e dallo spopolamento. La forma più adeguata a rispondere al bisogno espresso dal contesto geografico si concretizza nelle "school network". Esse si configurano come gruppi di scuole in un'area geografica simile (per esempio, una città) o come un ambito di lavoro (per esempio, Bisogni Educativi Speciali). In questo tipo di contesto, gli attori possono condividere conoscenze o risorse, anche se non lavorano necessariamente a un obiettivo condiviso o non hanno attivato connessioni stabilite tra gli attori. La domanda che nasce rispetto alle "school network" riguarda la possibilità di connettere la dimensione fisica delle scuole con quella digitale, che nel contesto finlandese è stata riportata sotto forma di "school network planning" o

“discussion of closure”, introducendo un metodo operativo basato su un processo decisionale circolare, in funzione dell’aggregazione delle scuole (Tantarimaki & Torhonen, 2020). Secondo l’*Education and Training Working Group* della Commissione europea, le reti di individui o di scuole possono raggiungere una serie di obiettivi, quali:

- sostenere il processo decisionale orizzontale e risolvere problemi complessi;
- condividere le responsabilità e creare sinergie tra le parti interessate;
- promuovere la condivisione delle conoscenze e la diffusione delle pratiche e consentire alle innovazioni di evolvere più rapidamente;
- migliorare lo sviluppo professionale degli insegnanti e sostenere lo sviluppo delle capacità nelle scuole;
- ottimizzare l’uso del tempo e delle risorse.

Ci sono tre fattori che spingono le scuole a impegnarsi in attività di rete con altre scuole:

- su base volontaria, in vista di un interesse o di una priorità comune (*bottom-up*);
- sulla base di un incentivo tipicamente economico, intorno a un’iniziativa centrale (*top-down*);
- su base obbligatoria, per esempio, quando una scuola ha una valutazione scarsa e viene associata a una scuola o a un gruppo di scuole con un rendimento più alto (*top-down*).

Sempre nello stesso documento programmatico (Commissione europea, *ET Working Group Schools*, 2018) si possono, inoltre, distinguere tre tipi di collaborazione scolastica (che sia volontaria, incentivata o obbligatoria), ossia:

- incubatori di politiche o pratiche, per testare e sperimentare, spesso nel contesto di progetti o iniziative pilota, con questioni specifiche in mente, come affrontare il rendimento scolastico inadeguato, l’abbandono scolastico precoce, o sostenere l’inclusione scolastica dei bambini migranti appena arrivati. Queste reti si basano sulla sospensione del “business as usual” per creare le condizioni per l’innovazione, sia sotto forma di esenzioni normative, finanziamenti aggiuntivi, o la fornitura di personale o infrastrutture extra;
- come strumento di *governance* educativa, per la responsabilità e la gestione delle risorse a diversi livelli all’interno del sistema, sia verticalmente (nazionale, regionale e locale), sia orizzontalmente (tra le scuole e con altri attori chiave su una scala definita). Queste reti corrispondono alle geografie dei sistemi educativi nazionali e degli attori al loro interno;
- reti sociali informali di insegnanti e piattaforme di condivisione delle risorse, che si evolvono a una certa distanza dal processo decisionale nazionale su una base *peer-to-peer* tra scuole o insegnanti.

I benefici della collaborazione e del *networking* possono essere riassunti nel termine “capitale sociale”, inteso come la somma delle risorse ottenute grazie alle relazioni sociali e il *networking*. In breve, le reti:

- sono uno strumento forte per la diffusione di pratiche educative innovative tra presidi e insegnanti di scuole diverse;
- aiutano a superare l'isolamento delle scuole e degli educatori, fornendo opportunità di scambio professionale organizzato, sviluppo e arricchimento;
- sono strutture di supporto per lo sviluppo strategico;
- soddisfano diversi scopi, come la condivisione e la diffusione di buone pratiche, lo sviluppo professionale di insegnanti e presidi e lo sviluppo organizzativo attraverso un feedback critico e la rottura dell'isolamento degli insegnanti;
- possono fornire un approccio efficace per sostenere gruppi di scuole piuttosto che singole scuole;
- possono rappresentare *driver* di cambiamento nell'istruzione;
- possono proporre alle scuole isolate nuovi modi di connettersi con istituzioni e individui che la pensano come loro e rappresentano un veicolo attraverso il quale confrontarsi con un pubblico più ampio;
- possono offrire una serie di vantaggi strutturali, come maggiori opportunità di scambio e cooperazione tra pari, sviluppo professionale per gli insegnanti e maggiore forza politica che deriva dalla collaborazione.

In Italia, la ricerca condotta da Indire ha permesso di contribuire, attraverso le attività di *service research*, allo studio dei tratti distintivi delle scuole caratterizzate da isolamento, distanza, esiguità di studenti, rispondendo alla necessità istituzionale di rilevare la consistenza e la complessità del fenomeno educativo delle piccole scuole, ottenendo una corretta identificazione, per favorire il dialogo internazionale (Bartolini et al., 2020). Nel 2020, a seguito del lavoro svolto in Italia da Indire con la rete nazionale delle Piccole Scuole (Mangione & Cannella, 2020; Mangione et al., 2021), è stata avviata una ricerca qualitativa di tipo ricognitivo, finalizzata alla nascita di uno *Special Interest Group* presso *European Schoolnet* (EUN) dedicato alle “small and rural schools”, che verrà discussa nei prossimi paragrafi.

2. Quali azioni di sistema per le piccole scuole nel panorama europeo

Con riferimento alla ricerca qualitativa internazionale, la prima indagine, a cui hanno preso parte i Ministeri dell'Educazione (MoE) di 14 Paesi europei, ha posto in evidenza la situazione-problema relativa all'assenza di azioni di sistema come attività di formazione specifica per insegnanti neoassunti o in servizio che lavorano in contesti rurali. Un questionario proponeva un set di domande aperte orientate a identificare le politiche introdotte dai Ministeri dell'Educazione partecipanti in merito alle “small and rural schools” (“Does your MoE apply specific policies to small and rural schools in your country?”), con richiesta di indicare l'impatto di eventuali iniziative rispetto al livello scolastico e al numero di scuole coinvolte (“Please specify, if possible, the number of schools involved in such an initiative”). Oltre alla dimensione politico-organizzativa, l'altro tema importante per intercettare la dimensione collaborativa di una scuola prevedeva una domanda relativa alle reti di scuole (“Are you enrolled in a network of small and/or rural

schools?") e alle sfide che le scuole situate in contesti rurali e isolati dovevano affrontare ("Which challenges do you face?") sulla base di una serie di possibili opzioni ("teachers' training; multi-age classroom management/teaching strategies to improve cooperative distance education/strengthen the relationship between school and local administration").

La rilevazione ha confermato quanto la ricerca precedente condotta dal gruppo di ricerca dedicato alle Piccole Scuole aveva intercettato:

- alcuni paesi hanno attivato iniziative specifiche rivolte alle scuole poste nelle aree rurali (Francia, Spagna, Svizzera, Polonia e Italia);
- una sfida comune è gestire la pluriclasse come una forma di apprendimento tra pari e usare le TIC per superare l'isolamento;
- la maggior parte degli intervistati vede nella dimensione di rete un'opportunità per scambiare pratiche didattiche e per formare gli insegnanti.

Le informazioni raccolte nel questionario hanno permesso di costruire un protocollo di rilevazione e documentazione per approfondire i casi capaci di ricostruire una grammatica della piccola scuola e risalire così a tipi di forme educative emergenti. La convinzione che la collaborazione tra ricercatori e pratici (*research-practice partnership*) rappresenti lo strumento con cui affrontare problemi endemici del contesto, dando vita a vere e proprie "research alliances" (Coburn & Penuel, 2016), ha portato EUN e Indire a individuare un gruppo di 24 piccole scuole (due scuole per ognuno dei seguenti paesi: Croazia, Repubblica Ceca, Francia, Grecia, Ungheria, Italia, Malta, Polonia, Serbia, Slovacchia, Spagna, Svezia), tramite cui approfondire le azioni virtuose esistenti nelle realtà più isolate.

3. Problema e domande di ricerca

L'*educational research* sul tema delle scuole piccole e rurali evidenzia problematiche ricorrenti fra i diversi paesi europei. È molto presente in letteratura il tema dell'isolamento: già a partire dalla metà degli anni Venti del Novecento, condizioni geografiche e socioeconomiche connesse allo spopolamento dei territori hanno provocato una sensibile diminuzione del numero di piccole scuole in tutti i paesi europei (Gristy, Hargreaves & Kucerova, 2020). Ciò è avvenuto nonostante comunità e amministrazioni locali considerino il mantenimento di queste realtà scolastiche essenziale per il benessere dei territori (Lyson, 2005) e per la loro stabilità (Cross, 1996). Ampia letteratura ha approfondito caratteristiche e applicazioni dell'apprendimento differenziato nella pluriclasse come pedagogia orientata al perseguimento della qualità educativa (Brown, 2010; Shareefa, Moosa, Matzin, Abdulla & Jawawi, 2021), in contrasto a credenze e immaginari condivisi da docenti, studenti e famiglie che, soprattutto in Italia, sono fortemente ancorati a un'organizzazione del curriculum basata su una correlazione rigida tra età anagrafica e traguardi di apprendimento (Mangione & Garzia, 2021). Un filone significativo è dedicato alla valorizzazione del tema del territorio come elemento propulsivo per il rafforzamento del senso di appartenenza alla comunità e di radicamento ai luoghi, in contrasto ai fenomeni diffusi di spopolamento e di povertà educativa (Smith &

Sobel, 2010; Orr, 2011). Dato che la forma reticolare propria delle scuole piccole e rurali suggerisce che sia dedicata particolare attenzione alle figure di collegamento con la dirigenza scolastica, è centrale nel dibattito anche la necessità di promuovere iniziative per il rafforzamento della leadership diffusa (Deunk & Maslowski, 2020). Inoltre, una visione di scuola aperta al territorio richiede che venga promossa una cultura improntata alla trasparenza, all'apertura e capace di favorire processi di *empowerment* fra il corpo docente (Inamorato Dos Santos et al., 2016).

Il lavoro svolto in Italia da Indire con la rete nazionale delle Piccole Scuole (Mangione & Cannella, 2020; Mangione et al., 2021) ha consentito di osservare da vicino contesti educativi in cui le soluzioni sperimentate per affrontare queste problematiche hanno dato origine a forme organizzative e didattiche differenti dagli schemi delle scuole standard. Seguendo un approccio fenomenologico-trasformativo, la ricerca condotta negli anni, basandosi su studi di caso, ha riscontrato che le piccole scuole italiane condividono il tema della resilienza e della resistenza alla chiusura riscontrato in letteratura (Corbett & Tinkham, 2014) e rispondono alle problematiche con soluzioni capaci di forzare i limiti e le contraddizioni della *forme scolaire* tradizionale (Maulini & Perrenaud, 2005).

In particolare, le piccole scuole italiane mostrano soluzioni di sistema innovative basate su forme strutturate di alleanza fra scuola e territorio (Cannella, Chipa & Mangione, 2021), che danno vita a scuole come centri di comunità (OECD, 2020; UNESCO, 2021), in cui sono attivati servizi contro la dispersione scolastica e la povertà educativa e forme di scuola diffusa in cui gli spazi all'aperto e i terzi spazi culturali costituiscono aule decentrate per un apprendimento di tipo esperienziale, strutturato secondo «la forma del laboratorio delle cose della vita» (Mortari, 2017, p. 16). Le alleanze con il territorio, alla base delle *community school* e delle forme di scuola diffusa, si riflettono sulla professionalità docente, poiché si vengono a creare gruppi misti di docenti, educatori ed esperti esterni che collaborano per progettare e condurre esperienze didattiche curricolari da svolgersi in quel paesaggio didattico aperto (Imms, Cleveland & Fisher, 2016) costituito dagli spazi interni ed esterni alla scuola. Questo incontro richiede a quest'ultima di confrontarsi con i temi indagati in letteratura nell'ambito della *multi-agency* (Cheminais, 2009; Iori, 2018). Nelle piccole scuole italiane il ricorso al territorio è visto non solo come elemento per lo sviluppo di un curriculum contestuale, ma anche come contesto di impegno verso la comunità, attraverso percorsi di *service learning* (Chipa & Orlandini, 2020). Nella prospettiva della relazione generativa tra spazio ed educazione (Weyland, Stadler-Altmann, Galletti & Prey, 2019), l'ampliamento dell'ambiente di apprendimento agli spazi prossimali all'aperto e ai terzi spazi culturali (musei, biblioteche) risulta funzionale nelle piccole scuole allo sviluppo di percorsi educativi di tipo esperienziale (Kolb, 1984), orientati da una visione di educazione ecologica (Dewey, 1993) capace di mettere al centro «le direzioni essenziali di coltivazione dell'umanità» (Mortari, 2020, p. 140), che risulterebbero impraticabili nel chiuso delle pareti scolastiche.

Inoltre, si evidenziano soluzioni che portano a innovare le dimensioni di *management* e leadership attraverso la presenza, nei documenti ufficiali di

programmazione come il PTOF (Piano Triennale Offerta Formativa), di una visione di scuola orientata alla qualità educativa e all'inclusione di ogni differenza, perseguita attraverso molteplici iniziative; per esempio, l'attivazione di reti fra scuole sostenute dall'uso evoluto della tecnologia per attivare gemellaggi a distanza, orientati allo sviluppo delle competenze globali (Mangione & Cannella, 2018). Per di più, si rileva l'attenzione a creare organismi quali commissioni e team per la qualità dedicati all'implementazione di pratiche didattiche innovative ispirate alla pedagogia differenziata, non solo per gestire situazioni di pluriclasse, ma anche per garantire una didattica attenta ai ritmi e agli stili di apprendimento di ogni studentessa e studente (Cannella & Chipa, 2019). Le ICT e le forme di Didattica a Distanza fra piccole scuole poste in territori lontani sono inoltre state individuate come soluzioni per superare l'isolamento socioculturale delle classi (Cerri, 2010) e, in taluni casi, evitarne la chiusura.

Il quadro teorico evidenzia dunque che le scuole piccole e rurali in Europa sono attraversate da problematiche simili e che questi scenari sfidanti possono diventare – come nel caso di quelle italiane osservate nell'ambito del Movimento delle Piccole Scuole di Indire – delle vere e proprie spinte a modificare la *forme scolaire* dominante propria della scuola dell'autonomia, che mostra limiti e contraddizioni nel rispondere al bisogno di preparare gli studenti per un futuro «senza sapere esattamente come evolverà la società» (SIPED, 2014, p. 1).

Su questo presupposto, nell'ambito dello *Special Interest Group* di EUN dedicato alle “small and rural schools”, è stata avviata una ricerca di tipo qualitativo basata sulla comprensione dei fenomeni, con l'obiettivo di intercettare le azioni virtuose attivate a livello europeo in risoluzione alle problematiche ricorrenti che queste tipologie di scuole si trovano ad affrontare.

È stata dunque predisposta una scheda di documentazione articolata attorno a due dimensioni:

- *System Innovation*, con l'obiettivo di far emergere le forme di alleanza con i diversi attori della comunità educante (collaborazione con la famiglia, con gli enti locali e il Terzo settore), la partecipazione a reti fra scuole e i contenuti educativi emergenti da queste forme di collaborazione (per esempio, progetti di *service learning*);
- *Leadership e management*, indagata nei termini della visione di scuola e dell'organizzazione interna tramite figure strumentali e organismi organizzativi, quali team per la qualità, commissioni, dipartimenti, figure di supporto alla gestione della pluriclasse e di collegamento fra i diversi plessi della scuola.

La scheda è stata inviata a 24 piccole scuole europee poste in realtà isolate e che, rispetto alle due dimensioni di indagine, sono state identificate come significative da parte dei Ministeri dell'Educazione dei 14 Paesi europei facenti parte della rete EUN. Si tratta di 2 scuole per ciascuno delle seguenti 12 nazioni: Croazia, Repubblica Ceca, Francia, Grecia, Ungheria, Italia, Malta, Polonia, Serbia, Slovacchia, Spagna, Svezia.

Per ogni dimensione sono state individuate delle sottodimensioni, ossia le unità di analisi di partenza che hanno guidato l'indagine qualitativa del testo. Per la dimensione di *System Innovation* sono state indicate tre sottodimensioni (*Ruolo dei genitori*; *Collaborazione fra scuole*; *Collaborazione con la comunità*). Ciascuna sottodimensione è stata articolata in domande, per un totale di 10 domande:

Dimensione	Sottodimensione	Domande
<i>System Innovation</i>	Ruolo dei genitori	D1. La scuola ha un'associazione dei genitori? D2. I genitori collaborano con la scuola? D3. Che cosa pensano i genitori delle attività didattiche della scuola?
	Collaborazione fra scuole	D4. La scuola collabora con altre scuole? Se sì, in quale forma organizzata? D5. Fate parte di una rete di scuole? D6. Quale tipologia di attività vengono proposte agli studenti nell'ambito della rete/collaborazione formalizzata fra scuole?
	Collaborazione con la comunità	D7. La scuola ha in programma di stipulare o ha già in essere accordi/patti di collaborazione con le amministrazioni locali e il Terzo settore? D8. Avete in atto progetti di <i>service learning</i> in collaborazione con gli enti locali/Terzo settore? D9. La scuola ha una biblioteca aperta alla comunità in orario extrascolastico? D10. Vi sentite isolati rispetto alla comunità?

TABELLA 1 – DOMANDE RELATIVE ALLA DIMENSIONE *SYSTEM INNOVATION*

La dimensione di *Leadership e management* è stata articolata in tre sottodimensioni (*Visione di scuola*; *Organizzazione del gruppo docenti e team di lavoro*; *Organizzazione e gestione dei plessi*) e relative domande, per un totale di 8 domande.

Dimensione	Sottodimensione	Domande
<i>Leadership e management</i>	Visione di scuola	D11. Quale visione educativa esprime la scuola? D12. A quali valori si richiama?

		D13. La visione è contenuta nei documenti formali e strategici della scuola?
	Organizzazione del gruppo docenti e team di lavoro	D14. In quali tipologie di organismi e team sono organizzati i docenti? D15. Ci sono figure di supporto (per esempio, per la gestione della pluriclasse?)
	Organizzazione e gestione dei plessi	D16. Quali servizi comuni ci sono tra i plessi? D17. La distanza fra i plessi comporta qualche misura organizzativa? D18. La distanza fra i plessi e le abitazioni degli studenti comporta qualche misura organizzativa?

TABELLA 2 – DOMANDE RELATIVE ALLA DIMENSIONE *LEADERSHIP E MANAGEMENT*

La compilazione della scheda di documentazione è stata curata per ciascuna scuola dal dirigente scolastico e da un referente da lui stesso individuato. Entrambi, successivamente, hanno partecipato a una videointervista semi-strutturata a distanza, volta ad approfondire quelle sottodimensioni che sono emerse dalla scheda narrativa come necessarie di approfondimento, o perché poco chiare o perché significative e dunque bisognose di essere completate con ulteriori dettagli. Sulla base della scheda di documentazione e della videointervista è stato realizzato un report per ciascuna istituzione scolastica con l'obiettivo di evidenziare le soluzioni organizzative e di sistema capaci di innovare la *grammatica* della scuola standard.

Il ciclo delle videointerviste di approfondimento è in corso di realizzazione. Allo stato attuale sono stati prodotti 10 report, relativi a due piccole scuole per ciascuno dei seguenti paesi: Croazia, Francia, Italia, Malta, Spagna.

4. Metodologia e analisi del fenomeno

La ricerca approfondisce le azioni virtuose esistenti nelle realtà più isolate con attenzione alle dimensioni di *Leadership e management* (in termini di visione di scuola, organizzazione interna tramite figure strumentali, *quality team*, commissioni, dipartimenti) e di *System Innovation* basato sull'alleanza locale (collaborazione con la famiglia, con gli enti locali e Terzo settore) o su reti tra scuole del territorio.

Un lavoro di indagine basato sulla comprensione dei fenomeni ha permesso di restituire i primi report per i singoli casi educativi, tramite raccolta di schede narrative e videointerviste semi-strutturate a docenti e dirigenti delle scuole selezionate. Vengono qui analizzati i report di 10 piccole scuole afferenti a Croazia, Francia, Italia, Malta, Spagna.

La sintesi dei report, realizzata a partire da alcune delle dimensioni di indagine caratterizzanti le schede narrative, ha richiesto ai ricercatori Indire di lavorare con uno sguardo euristico, esercitando una *epoché* rispetto alle conoscenze pregresse e relative al solo contesto italiano (Mortari, 2010).

A partire dai report singoli, i ricercatori, avvalendosi di metodi di analisi del testo qualitativi, hanno lavorato su un campione ristretto e selezionato, sulla base della presenza dei report per tutte e due le scuole individuate dalla ricerca. Questa analisi permette di ottenere un sapere esemplare che possa supportare e orientare interventi nel contesto di indagine.

Paese	Piccola Scuola #1	Piccola Scuola #2
Croazia	Tordinici	Bracevic
Malta	Gozo College Sannat	Zebbug – Gozo Island
Italia	I.O. Bobbio	I.C. del Vergante – Invorio
Spagna	Ceip Encarnación Ruiz Porras	Ceip Mencia De Velasco
Francia	Freney-d’Oisans	La Balme

TABELLA 3 – FOTOGRAFIA DELLE SCUOLE PRESE IN CONSIDERAZIONE PER L’ANALISI DEI REPORT

L’analisi del contenuto è una tecnica usata per svolgere inferenze valide e replicabili sul significato di testi, immagini o altri significanti che vengono raggruppati in categorie. Nel caso della ricerca qui presentata tali inferenze possono derivare da un approccio *top-down*, dove le unità di analisi vengono definite a priori, per esaminare poi il materiale e definire un *codebook* valido e capace di permettere una codifica replicabile dei materiali in categorie di contenuto, su cui poi possono essere svolte le opportune analisi. Il lavoro di ricerca è stato caratterizzato da tre macro-fasi.

Fase 1: la fase in cui ciascun ricercatore ha letto individualmente il materiale, identificando in modo autonomo le categorie concettuali emergenti (i codici). In questa fase, a partire da quelle che erano le unità di analisi principali dei report delle scuole europee, si è reso necessario individuare in esse il maggior numero possibile di temi presenti nel materiale esaminato e di attribuire loro un codice. In questa fase, definita “codifica esplorativa”, si è cercato di non tralasciare niente e, per favorire l’identificazione di un maggior numero di categorie, i ricercatori hanno esaminato lo stesso materiale in modo indipendente fra loro. Sono stati pensati numerosi momenti di confronto tra i ricercatori e la discussione delle categorie emerse; eventuali disaccordi e differenze nelle interpretazioni sono stati risolti attraverso un processo di discussione/negoziazione.

Con riferimento alla dimensione *Leadership e management* le unità di analisi di partenza sono state le seguenti:

- *vision* della scuola;

- organizzazione del gruppo docenti e del team di lavoro;
- organizzazione e gestione di più plessi dello stesso istituto.

Con riferimento alla dimensione *System Innovation*, le unità di analisi di partenza sono state, invece, le seguenti:

- collaborazione con la famiglia e le associazioni dei genitori;
- collaborazione tra scuole/*network school*;
- collaborazione con la comunità locale.

Fase 2: in questa fase si è provveduto a organizzare e raggruppare i codici identificati in temi più generali. Con riferimento alle teorie di Schilling (2006), i ricercatori hanno lavorato riformulando le categorie o sussumendo le vecchie in classi più ampie. Da un punto di vista operativo, rispetto al problema del grado di generalità da dare a una categoria, è stato utile denominare di volta in volta i testi entro la categoria più astratta tra quelle rilevate, fino a quando la codifica diventa talmente generica da risultare satura.

Fase 3: infine, i temi e i relativi codici sono stati utilizzati per la creazione del *codebook* (ossia l'insieme dei codici e le loro relative definizioni). Il *codebook* può essere inteso come un manuale in cui vengono esplicitati i criteri di assegnazione dei testi alle categorie (Neuendorf, 2002). «L'esistenza di tale strumento costituisce un requisito necessario perché un'analisi del contenuto basata su una codifica umana possa essere attendibile» (Lucidi et al., 2008, p. 97). Il *codebook* contiene almeno quattro elementi: il tema, l'esplicitazione della categoria (codice), la definizione (in grado di chiarire il significato della categoria nell'ambito dell'analisi qualitativa effettuata, indicandone le caratteristiche fondamentali e distintive), gli esempi di testi che siano, in qualche modo, i prototipi della categoria stessa. Gli esempi sono i testi che, al giudizio dei ricercatori, sono risultati rappresentativi della categoria, gli elementi che saturano meglio il suo significato.

Nel paragrafo successivo sono riportati e discussi alcuni dei codici emersi per ciascun tema identificato per le varie unità di analisi. Il *codebook* (o *coding system*) realizzato in questa prima fase della ricerca sulle 10 esperienze di piccole scuole europee permette di fornire alla comunità educativa e scientifica una comprensione fedele e profonda delle pratiche che vengono attuate nel contesto internazionale.

5. Risultati, descrizione e analisi degli studi di caso

In questo paragrafo vengono riportati e discussi alcuni dei codici emersi per ciascun tema identificato afferente alle unità di analisi individuate a priori rispetto alle dimensioni di indagine.

5.1. Dimensione: *Leadership e management*

Temi rilevati per l'unità di analisi *Vision della scuola*:

- tipologie di *vision*;

- formalizzazioni della *vision*.

Le visioni che sono emerse dalle analisi sono molte e diversificate. In alcuni casi, emerge la “scuola di solidarietà” e “scuola ambientale/Eco school”:

«La visione della scuola è incentrata sull’umanità e sulla solidarietà, che promuove nelle attività quotidiane, e in particolare nelle sue numerose attività umanitarie: donazioni per Caritas croata, Croce Rossa e Supermercato sociale». (Piccola scuola di Tordinci, Croazia).

«La consapevolezza ambientale è visibile nelle loro eco-attività: raccogliere la vecchia carta per il riciclaggio, raccogliere i rifiuti EE e prendersi cura dell’ambiente scolastico. Hanno ricevuto lo status d’oro di International Eco School». (Piccola scuola di Tordinci, Croazia).

È presente l’idea di scuola della *entrepreneurship*, tramite forme di cooperativa studentesca:

«Attraverso il lavoro della cooperativa studentesca, stanno cercando di incoraggiare la mentalità imprenditoriale degli studenti, la creatività, l’iniziativa, l’indipendenza, il lavoro di squadra e la consapevolezza delle possibilità di lavoro autonomo. Questo aiuta gli studenti a sviluppare le capacità di fissare obiettivi in modo indipendente e pianificare i risultati attraverso l’esperienza pratica in ambiente scolastico e fuori dalla scuola». (Piccola scuola di Tordinci, Croazia).

In altri, la scuola sposa la visione della cura degli altri e della differenziazione:

«La scuola accoglie molti studenti stranieri e si prende cura di studenti con bisogni speciali, in particolare di studenti con dislessia (la scuola ha il marchio di qualità della dislessia amichevole)». (Zebbug Primary – Gozo Island, Malta).

«La visione pedagogica della scuola poggia sulla differenziazione educativa. Cercano di differenziare le attività, perché hanno figli che restano a scuola per almeno 5 anni, e cercano di aprire la scuola all’esterno arricchendo l’offerta formativa». (Piccola scuola Freney-d’Oisans, Francia).

Si giunge fino a un’idea di scuola della comunità e di laboratorialità partecipata dalle associazioni del territorio, volte ad arricchire l’offerta della scuola e a connettere saperi e competenze:

«La visione della scuola si riassume in scuola come comunità che costruisce: la scuola è concepita come un sistema in cui tutti imparano gli uni dagli altri (studenti, insegnanti, scuola, comunità)». (Gozo College Sannat Primary and Special Unit – Malta).

«La visione educativa della scuola riguarda lo sviluppo e l’espansione del senso di appartenenza della comunità educante, del personale scolastico, degli alunni e dei genitori. La scuola si propone di sviluppare le relazioni con istituzioni locali e agenzie educative locali». (Piccola scuola I.C. del Vergante, Italia).

«La partecipazione della comunità all’attività scolastica è sempre stata molto attiva in questo territorio, perché ci sono molte associazioni che vedono la scuola

come laboratorio in cui e con cui realizzare attività rivolte ai giovani. La scuola si apre a queste realtà che contribuiscono all'arricchimento dell'offerta formativa in modo un po' più sistematico e non occasionale». (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

Le visioni così emerse sono presenti nei documenti formali e strategici della scuola, oltre che essere approvate da un collegio dei docenti, al fine di costruire uno storico delle alleanze e, al contempo, uno strumento di valutazione e rendicontazione:

«Ogni anno a settembre la scuola aggiorna il proprio PTOF con quelle che sono le proposte in entrata e in uscita per la comunità in modo da costruire una sorta di storico e di progress di questa alleanza». (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

I temi rilevati per l'unità di analisi *Organizzazione del gruppo docenti e team di lavoro* sono:

- tipologie di organismi e team (*middle management*);
- figure di supporto.

Le piccole scuole europee presentano differenti modelli e strutture organizzative di supporto al *management*. Nella maggior parte dei casi, sono organizzazioni a ombrello, con un *middle management* di aiuto alle attività del dirigente sostenuto tramite l'uso del fondo scolastico.

«Il dirigente avendo così tanti plessi deve affidarsi al middle management perché anche programmando una rotazione di giorno in giorno in qualche plesso (ma più di una volta al mese per qualche ora) non tutti i plessi, essendo 19, sarebbero visitati o presidiati. La scuola, quindi, poggia sul middle management e sul coordinatore di plesso». (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

«Tramite l'uso del FIS (Fondo dell'istituzione scolastica) il dirigente scolastico ha la possibilità di trovare una serie di figure di riferimento». (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

In sessioni congiunte del Consiglio degli insegnanti, questi ultimi presentano i loro risultati durante l'anno scolastico (completamento dei progetti scolastici, nonché la propria esperienza dalla pratica didattica) e tengono lezioni su argomenti di attualità.

Oltre ai consigli dei docenti e al Consiglio di istituto, è stato possibile rilevare un Consiglio del personale scolastico, in cui sono presenti tutte le figure di riferimento della scuola:

«In questo Consiglio ci sono altri membri come il consigliere scolastico, il bibliotecario e il preside. Il Consiglio del personale decide su tutto ciò che è importante per l'intera scuola». (Piccola scuola di Tordinici, Croazia).

Vengono istituite, inoltre, commissioni o team per la qualità ed eco-comitati con meccanismi a rotazione.

«Il team per la qualità discute della qualità della scuola e dei modi per migliorare. L'eco-comitato si occupa di educare i propri studenti sull'ambiente e organizzare attività ecologiche durante tutto l'anno scolastico». (Piccola scuola di Tordinici, Croazia).

«All'inizio dell'anno, vengono istituite alcune commissioni docenti per organizzare e sostenere la crescita della scuola. Le commissioni per quest'anno sono: Gruppo Europeo e Lingue Straniere, Biblioteca Innovativa, Gestione Piano Educativo, Innovazione Digitale, Autovalutazione, 3-6, Curriculum Verticale, COVID, Orientamento, Documentazione, Rapporti con il territorio. Da 6 a 20 insegnanti lavorano periodicamente in gruppo in ciascuna di queste commissioni». (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

«L'adesione è libera, ma si chiede ai docenti di far parte almeno di una commissione e non più di due, perché si vuole garantire una rotazione (cioè un anno un docente fa parte della commissione Lingua e l'altra volta fa parte di quella della Biblioteca, piuttosto che della commissione Viaggi), in modo da chiedere a ciascuno un proprio contributo e di non sottrarsi quindi agli impegni e soprattutto snellendo quello che è il lavoro del collegio docenti». (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

La presenza esigua di strutture formali di cooperazione studentesca permette un'azione di ampliamento delle opportunità formative e ricreative.

«Il Consiglio di cooperazione studentesca gestisce le attività in sei diverse attività extracurricolari: i fioristi, il gruppo di religione, il corso di economia domestica, il gruppo d'arte, il gruppo ecologico creativo e i piccoli ecologisti». (Piccola scuola di Tordinici, Croazia).

Oltre agli insegnanti complementari di supporto alla gestione della pluriclasse, emerge come in alcune piccole scuole europee aderenti a reti pedagogiche vi sia la figura dell'insegnante peripatetico, con il compito di fare turno in tutti i plessi e affiancare altri docenti nella realizzazione di attività innovative, valorizzando la cultura di ogni territorio.

C'è un gruppo di insegnanti peripatetici che ruota dunque su tutti i plessi. Il gruppo di questo tipo di docenti è organizzato secondo un piano annuale definito all'inizio dell'anno scolastico. Essi possono trascorrere 1 o 2 giorni in ciascuna delle 11 scuole, a seconda del numero di classi. Hanno una funzione strategica: sono insegnanti specializzati (arti, teatro, musica, educazione fisica, scienze) e possono diffondere nuove pratiche e idee tra le 11 scuole che compongono la rete.

Presente, inoltre, soprattutto nelle realtà più piccole, la figura del *counselor*, dedicato alla mediazione tra studenti, docenti e famiglie e a sostenere le situazioni di difficoltà di apprendimento, anche consigliando i docenti sulla loro pratica quotidiana.

«Il consulente si occupa delle difficoltà di apprendimento, conduce seminari con gli studenti, parla con i genitori e supporta molte altre attività scolastiche come loro.

Il consigliere lavora a stretto contatto con il preside». (Piccola scuola di Tordinci, Croazia).

In alcuni casi, è stato possibile rilevare la presenza di un esperto di educazione speciale per i bambini con disabilità: tale presenza andrebbe però ripensata, in modo da renderla più strumentale e di supporto agli insegnanti.

«Una delle sfide più grandi sono i ragazzi con disabilità: non hanno un esperto che possa aiutare dentro e fuori la scuola. C'è un solo esperto di educazione speciale che visita una volta al mese. E gli insegnanti devono fare tutto da soli». (Piccola scuola di Bracevic, Croazia).

Nell'ottica di una scuola aperta al territorio, in alcuni istituti viene formalizzata la figura dell'agente territoriale, mentre in altri è il referente di plesso che assume questo incarico e che contribuisce a migliorare il raccordo con i servizi del territorio e offrire consulenza sulle opportunità pedagogiche.

«Il docente di classe si confronta anche con un consulente pedagogico territoriale: ha a disposizione 18 ore di animazione pedagogica che sono momenti di formazione continua, ma anche occasione di incontro con i colleghi e di confronto di pratiche». (Piccola scuola di La Balme, Francia).

I temi rilevati per l'unità di analisi *Organizzazione e gestione plessi e della distanza tra plessi e abitazioni* sono:

- servizi distribuiti e diffusi tra i plessi;
- servizi per gestire le distanze.

Le piccole scuole analizzate riportano un'attenzione a far sì che le strutture scolastiche satellite siano in sintonia e accedano agli stessi servizi dei plessi principali, come, per esempio, i campi sportivi, ma anche a uniformare le metodologie utilizzate:

«Le scuole dispongono di un ampio campo sportivo, ma non dispongono di palestra interna. L'ambiente scolastico di tutte le scuole è adatto per classi all'aperto, dove hanno anche gazebo, che usano come aule all'aperto». (Piccola scuola di Tordinci, Croazia).

«A oggi non tutti i 14 plessi dell'istituto fanno outdoor in maniera sistemica (ogni docente esce almeno una volta alla settimana con gli alunni, per cui gli alunni hanno 3-4 uscite settimanali, in cui la disciplina viene svolta outdoor utilizzando gli elementi della natura o semplicemente perché la disciplina in quel caso è stata progettata per essere fatta all'aperto), ma le esperienze stanno aumentando». (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

La distanza tra i plessi e tra i plessi e le abitazioni degli studenti richiede un'organizzazione concertata dei servizi, al fine di consentire agli studenti di accedere ai percorsi di istruzione per un'educazione equa per tutti.

«A causa della dispersione spaziale delle case dei nostri alunni, vengono trasportati a scuola tramite uno scuolabus, il che richiede un'organizzazione meticolosa dei trasporti. Questo è il motivo per cui ogni scuola inizia e finisce in

orari diversi. A causa di tre diverse posizioni e di un solo scuolabus, ogni scuola ha orari di lavoro personalizzati, in modo che lo scuolabus possa portare gli alunni a scuola e portarli a casa dopo le lezioni senza alcun ritardo. Le scuole indicano al bus i percorsi per il trasporto degli studenti». (Piccola scuola di Bracevic, Croazia).

In caso di istruzione domiciliare, per difficoltà ambientali le piccole scuole ricorrono alle tecnologie e alla competenza dei docenti, oggi abituati a lavorare in classi *blended*.

«Nelle piccole scuole possono nascere problemi sui trasporti (crollo di un ponte e un pezzo di valle non è più raggiungibile in tempi umani), che può giustificare attività a distanza. Per facilitare questa e altre situazioni più specifiche inerenti ai ragazzi fragili e con patologie, ogni classe è dotata di microfono e videocamera. I docenti sono ormai abili nel gestire l'attività in contemporanea sia in presenza che a distanza». (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

5.2. Dimensione: *System Innovation*

I temi rilevati per l'unità di analisi *Collaborazione con famiglia e delle associazioni dei genitori* sono:

- presenza dei genitori negli organismi della scuola;
- forme di organizzazione del gruppo genitori;
- ruolo dei genitori.

I genitori partecipano alla scuola attraverso il Consiglio di istituto, il Consiglio dei genitori, così come tramite consigli costruiti intorno a iniziative prioritarie e coerenti con la *vision* educativa (per esempio, sostenibilità o imprenditorialità). Attraverso questi organismi, i genitori, per mezzo di rappresentanti eletti, forniscono la loro opinione sul lavoro scolastico e contribuiscono con nuove idee al miglioramento.

«Abbiamo un consiglio dei genitori a scuola composto da rappresentanti dei genitori di ogni classe. Discutono di tutte le questioni importanti riguardanti studenti, genitori e scuola. Si incontrano tre volte l'anno. Il loro contributo è molto importante perché aiutano a dare la loro prospettiva sul lavoro scolastico, le sfide che loro e i loro figli devono affrontare e suggeriscono modi per migliorare la scuola». (Piccola scuola di Tordinci, Croazia).

«Ci sono anche rappresentanti dei genitori nel consiglio Eco e nel consiglio della Cooperativa. In questo modo, partecipano attivamente alle attività ecologiche, al progetto Ecoscuola e al lavoro della Cooperativa studentesca». (Piccola scuola di Tordinci, Croazia).

Emerge, però, soprattutto nei contesti in cui le distanze tra la scuola e la residenza sono elevate, una difficoltà a garantire la partecipazione agli organi di istituto che prevedono la loro presenza.

«Due o tre case sono vicine alla scuola e le altre sono molto lontane senza mezzi di trasporto, per questo è davvero difficile per i genitori andare a scuola e

partecipare attivamente alla vita della scuola». (Piccola scuola di Bracevic, Croazia).

Nella maggior parte dei casi, i genitori non sono organizzati in forme associative e la loro partecipazione è di tipo individuale. Le poche associazioni esistenti contribuiscono alla raccolta fondi e alla gestione di attività ludiche durante le festività locali. Solo in un caso tra quelli rilevati, la scuola dialoga con un'associazione del territorio (*Freneytique*), che facilita l'individuazione di competenze che possono essere di utilità per le attività pianificate.

«La piccola scuola ha la possibilità di dialogare con associazioni come *Freneytique*, che mette a disposizione le competenze dei genitori dei bambini per attività scolastiche con attenzione al supporto informatico». (Piccola scuola *Freney-d'Oisans*, Francia).

In generale, in tutte le piccole scuole dei cinque Paesi europei indagati, i genitori riconoscono gli sforzi dell'istituzione scolastica in tutte le aree di lavoro e contribuiscono al raggiungimento dei suoi obiettivi.

«Nell'ambito del processo annuale di autovalutazione che la scuola predispone tramite i questionari somministrati alle famiglie, emerge una considerazione positiva sul lavoro dell'istituto e sulle attività vissute dai ragazzi» (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

In particolare, in molti casi, soprattutto quando vi è un'alleanza formalizzata e mobilitazione del tessuto sociale nel migliorare l'offerta educativa della scuola, i genitori mettono a disposizione le proprie competenze per gestire esperienze di tipo laboratoriale dentro o fuori la scuola, contribuendo anche alla programmazione e gestione delle attività collaborative.

«Partecipano a progetti scolastici, sono inseriti in laboratori con studenti e insegnanti e contribuiscono con le loro conoscenze e competenze». (Piccola scuola di Tordinci, Croazia).

«[...] La scuola ha richiesto una collaborazione sia dal punto di vista delle competenze specifiche, sia dal punto di vista del tempo a disposizione, in modo da integrare la famiglie nel lavoro didattico, immaginando per esempio il supporto all'insegnante in attività fuori dalla scuola, magari outdoor, all'aiuto nel pre-scuola, supporto al pedibus o tempo per aiutare nella gestione di determinate progettualità collaborative che possono essere sviluppate all'interno della classe o in momenti di lavoro a stazioni». (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

I genitori, singolarmente o nell'ambito di associazioni, contribuiscono a sostenere le attività educative della scuola con la partecipazione ad azioni di raccolta fondi sul territorio (anche attraverso mercatini e kermesse) e di promozione per tutta la comunità locale.

«I genitori contribuiscono anche finanziariamente al sostegno della scuola organizzando kermesse e mercatini». (Piccola scuola *Freney-d'Oisans*, Francia).

«I genitori [...] promuovono la nostra scuola nella comunità locale». (Ceip Mencia De Velasco, Spagna).

I temi rilevati per l'unità di analisi *Collaborazione tra scuole/network school* sono:

- partecipazioni a reti locali o internazionali;
- collaborazione tra docenti per la gestione delle classi;
- ampliamento dell'offerta educativa.

Sono molto poche le realtà analizzate che possono trarre valore da una messa in rete a livello locale, nazionale o internazionale. A livello locale, sono presenti reti pedagogiche intercomunali, che favoriscono il funzionamento di più piccole scuole dello stesso territorio.

«La rete pedagogica intercomunale (Regroupement Pédagogique Intercommunal) consente di creare una struttura didattica pedagogica, senza una definizione giuridica precisa, basata su un accordo tra due o più comuni per l'istituzione, il funzionamento e il mantenimento di una scuola intercomunale o di una classe intercomunale istituita in uno di questi comuni». (Piccola scuola Freney-d'Oisans, Francia).

L'europeizzazione consentita da reti come eTwinning permette alle piccole scuole di superare l'isolamento.

«L'europeizzazione e l'uso delle TIC sono stati cruciali nel ridurre il livello di isolamento della scuola». (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

Le piccole scuole europee chiedono la realizzazione di una rete di piccole scuole internazionale con cui scambiare pratiche, conoscenze e costruire percorsi.

«La nostra scuola vorrebbe stringere una partnership con altre piccole scuole rurali e scambiare esempi, pratiche e know-how. Pensiamo che una rete internazionale sarebbe vantaggiosa». (Ceip Mencia De Velasco, Spagna).

«Essere parte di una rete aiuterebbe a risolvere problemi, condividere conoscenze e promuovere il tutoraggio tra pari». (Piccola scuola di La Balme, Francia).

Le scuole analizzate riportano un impatto sulle competenze degli studenti e sull'ampliamento dell'offerta educativa grazie al lavoro in rete, nazionale o internazionale. Non solo capacità linguistiche e di comunicazione, anche tramite il digitale, ma gestione del lavoro di squadra e di maturazione di responsabilità e autonomia nel raggiungimento di un risultato comune.

«Ci sono molti vantaggi nella collaborazione tra le scuole: gli studenti sviluppano competenze linguistiche, capacità di presentazione, comunicazione con studenti di diversa estrazione, che è importante per lo sviluppo sociale. Rafforzano le proprie capacità durante il lavoro di squadra e hanno il potere di assumersi la responsabilità del proprio lavoro nel raggiungimento di obiettivi comuni». (Piccola scuola di Bracevic, Croazia).

Il lavoro in rete permette ai docenti di migliorarsi, di ampliare la propria dotazione tecnologica, ma anche di condividere, nel caso di reti pedagogiche, nuove pratiche e di organizzare percorsi didattici comuni e valutazioni condivise.

«La partecipazione a reti è una ricchezza e uno stimolo a fare sempre di più e sempre meglio. La rete permette di emulare (e spinge a fare meglio e diversamente dagli altri), ma permette anche di fare sistema, di collaborare e di aiutarsi tra pari». (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

«La partecipazione alla rete ha spinto gli insegnanti della scuola primaria a lavorare insieme, mettere in comune materiali, organizzare reti pedagogiche, preparare tabelle di marcia pedagogiche e valutazioni condivise». (Piccola scuola Freney-d'Oisans, Francia).

«Esistono altre reti molto importanti a livello nazionale per le scuole isolate. In particolare, la rete INE (Innovation numérique d'excellence for l'École) o la rete ENIR (Écoles numériques Innovantes et ruralité), che consentono di ampliare la dotazione tecnologica delle piccole scuole». (Piccola scuola Freney-d'Oisans, Francia).

La dimensione della rete locale ha in alcuni casi spinto le scuole ad attivare la formula degli insegnanti peripatetici, in grado di ruotare tra varie scuole e plessi e di condividere esperienze, modelli di lavoro e pratiche educative.

I temi rilevati per l'unità di analisi *Collaborazione con la comunità locale* sono:

- formalizzazione delle alleanze;
- tipologia di collaborazione con la comunità;
- servizi culturali.

La maggior parte delle scuole analizzate non ha accordi formalizzati con il Comune o con le associazioni culturali. Nonostante tutto, la scuola pianifica la cooperazione con varie organizzazioni e l'ente locale si adopera per andare incontro alle necessità dell'istituzione.

Quando presenti, gli accordi permettono di costruire delle esperienze di scuola di comunità e di mettere al servizio della scuola spazi culturali terzi.

«La scuola ha pianificato o firmato accordi di collaborazione con tutti i Comuni e ha sviluppato un Patto di Comunità con l'Unione dei Comuni per attivare azioni di mutuo sostegno: comunità per le scuole e scuole per le comunità». (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

«La scuola ha previsto un accordo di collaborazione con la biblioteca locale, che fa parte di una rete di biblioteche, per offrire alle scolaresche pacchetti di libri tematici in ogni periodo, con attività basate sulla letteratura». (Piccola scuola di La Balme, Francia).

Come anticipato, l'ente locale collabora attivamente con la scuola per l'arricchimento dei suoi servizi, impegnando le risorse per integrare la dotazione degli studenti, intervenendo sulla manutenzione e sull'integrazione educativa dello spazio pubblico delle piccole scuole.

«Il Comune ha assunto la sponsorizzazione del progetto “International Eco School” e paga la quota associativa annuale [...]. Per un certo numero di studenti il Comune paga i pasti scolastici. [I fondi del Comune (n.d.r.)] forniscono alcune delle risorse scolastiche aggiuntive per tutti gli studenti. Attraverso un progetto di lavoro pubblico, hanno finanziato il miglioramento della costruzione della nostra scuola satellite e dei suoi dintorni». (Piccola scuola di Tordinci, Croazia).

La scuola è presidio culturale del territorio e si fa carico di interventi a beneficio di tutta la comunità a partire dalla biblioteca, che diviene lo spazio polifunzionale e co-gestito da genitori e docenti.

«La scuola è l’istituzione più importante della città. Da qui vengono organizzate attività a beneficio della comunità. Questo è il motivo per cui l’ambiente di collaborazione e partecipazione è così importante». (Ceip Encarnación Ruiz Porras, Spagna).

«La scuola si avvale di una biblioteca aperta alla comunità locale, che ci si augura possa presto essere aperta anche dopo l’orario scolastico (BIBLOH!) e che si amplia utilizzando MLOL, una Media Library On Line che permette a tutti i bambini e alle famiglie di scegliere tra migliaia di libri e scaricarli per leggerli su Kobo/Tablet». (Piccola scuola I.O. Bobbio, Italia).

«La scuola ha utilizzato la sua biblioteca e l’ha trasformata in biblioteca pubblica. L’idea di una scuola comunitaria si basa anche sulla presenza di una biblioteca scolastica che lavora durante l’orario scolastico per gli studenti. Durante questo periodo, gli insegnanti sono incaricati di gestirla. Inoltre, c’è un programma pomeridiano in cui i genitori si occupano del prestito dei libri e organizzano attività come incontri di dialogo o colloqui». (Ceip Encarnación Ruiz Porras, Spagna).

In alcuni casi, la distanza o l’assenza di spazi culturali e di associazioni in grado di intervenire sulla proposta curricolare della scuola amplifica la percezione di isolamento e occorre intervenire.

«Proviamo isolamento culturale poiché non ci sono istituzioni culturali: musei, gallerie, teatri, biblioteche». (Piccola scuola di Tordinci, Croazia).

«A causa della distanza della scuola e del numero limitato di studenti, è difficile per noi raggiungere la cooperazione con altre istituzioni, di cui abbiamo urgente bisogno per una migliore istruzione dei nostri studenti e il miglioramento dei contenuti didattici». (Piccola scuola di Bracevic, Croazia).

Conclusioni e prospettive

La ricerca proposta in questo articolo è orientata a produrre conoscenza originale, in grado di costituire un avanzamento del sapere consolidato nella letteratura di livello nazionale e internazionale sulle modalità organizzative delle piccole scuole, con attenzione alle dimensioni di *Leadership e management e System Innovation*. L’analisi del contenuto delle documentazioni ottenute dalle scuole che hanno aderito al percorso di ricerca di Indire con EUN hanno consentito

di individuare temi e unità di analisi principali da cui partire per rilevare, attraverso un processo di *open coding*, ulteriori sotto-unità di approfondimento. Il *codebook* realizzato in questa prima fase della ricerca su 10 esperienze di piccole scuole europee permette di fornire alla comunità educativa e scientifica una comprensione delle pratiche che vengono attuate nel contesto internazionale e una base da cui partire per proseguire con l'analisi di tutte le documentazioni del campione di scuole facenti parte della ricerca. I modelli di *governance* rilevati, così come le pratiche di lavoro in rete su base locale e internazionale, verranno diffuse al fine di consentire la realizzazione di indicazioni e forme sostenibili e replicabili a livello europeo.

Bibliografia

ARMSTRONG, P., WILFRED, C., & CHAPMAN, C. J. (2021). School-to-school collaboration in England: A configurative review of the empirical evidence. *Review of Education*, 9(1), 319–351.

AZANO, A. P., & STEWART, T. T. (2016). Confronting Challenges at the Intersection of Rurality, Place, and Teacher Preparation: Improving Efforts in Teacher Education to Staff Rural Schools. *Global Education Review*, 3(1), 108–128.

BARLEY, Z. A., & BRIGHAM, N. (2008). Preparing Teachers to Teach in Rural Schools. Issues & Answers. REL 2008-No. 045. *Regional Educational Laboratory Central*.

BARTOLINI, R., MANGIONE, G. R. J., DE SANTIS, F., & TANCREDI, A. (2021). Piccole scuole e territorio: un'indagine sulla relazione scuola-Comune per un progetto formativo allargato. *Scienze del Territorio*, 9, 155–168.

BROWN, B. A. (2010). Multigrade Teaching. *A Review of Issues, Trends and Practices: Implications for Teacher Education in South Africa*. Centre for Education Policy Development (CEPD).

CANNELLA, G., & CHIPA, S. (2019). Una piccola scuola che promuove l'autonomia dello studente. In *Scuola e innovazione culturale nelle aree interne*, n. 50 (pp. 88–97). Loescher editore.

CANNELLA, G., CHIPA, S., & MANGIONE, G. R. J. (2021). Il valore del Patto Educativo di Comunità. Una ricerca interpretativa nei territori delle piccole scuole. In G. R. J. MANGIONE, G. CANNELLA & F. DE SANTIS (Eds.), *Piccole scuole. Scuola di prossimità. Dimensioni, strumenti e percorsi emergenti, I Quaderni della Ricerca*, n. 59, 23–46. Loescher.

CERRI, R. (2010). *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*. Franco Angeli.

CHEMINAIS, R. (2009). *Effective Multi-Agency Partnerships. Putting Every Child Matters into Practice*. Sage.

CHIPA, S., ORLANDINI, L., & TOSOLINI, A. (2020). Costruire comunità. Il dialogo fra scuola e territorio. In G. R. J. MANGIONE, G. CANNELLA, L. PARIGI, & R. BARTOLINI (Eds.), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola* (pp. 221–232). Carocci editore.

COBURN, C. E., & PENUEL, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational researcher*, 45(1), 48–54.

CORBETT, M., & WHITE, S. (2014). Introduction: Why put the ‘rural’ in research?. In *Doing educational research in rural settings* (pp. 19–22). Routledge.

CROSS, M. D. (1996). Service Availability and Development among Ireland’s Island Communities—the Implications for Population Stability. *Irish Geography*, 29(1), 13-26.

DEUNK, M., & MASLOWSKI, R. (2020). The role of school boards and school leadership in small schools in The Netherlands. In C. GRISTY, L. HARGREAVES, & S. R. KUCEROVÁ (Eds.), *Educational Research and Schooling in Rural Europe. An Engagement with Changing Patterns of Education, Space, and Place* (pp. 237–257). Information Age Publishing.

DUVENECK, A. (2016). *Bildungslandschaften verstehen: zum Einfluss von Wettbewerbsbedingungen auf die Praxis*. Beltz Juventa.

DEWEY, J. (1993). *Esperienza ed educazione* La Nuova Italia.

GRISTY, C., HARGREAVES, L., & KUCEROVÁ, S. R. (Eds.). (2020). *Educational Research and Schooling in Rural Europe. An Engagement with Changing Patterns of Education, Space, and Place* (pp. 237–257). Information Age Publishing.

HYRY-BEIHAMMER, E. K., & HASCHER, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104–113.

IORI, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell’agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson.

IMMS, W., CLEVELAND, B., & FISHER, K. (2016). *Evaluating Learning Environments. Snapshots of Emerging Issues, Methods and Knowledge*. Springer.

LUCIDI, F., ALIVERNINI, F., & PEDON, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Il Mulino.

LYSON, T. (2005). The importance of schools to rural community viability. *A mathematics educator’s introduction to rural policy issues*, 48–53.

MANGIONE, G. R. J., & CANNELLA, G. (2018). Il valore della rete nel contesto delle piccole scuole. *Rivista dell’istruzione*, 3, 70–74.

MANGIONE, G. R. J., & CALZONE, S. (2020). Materialities in innovative education: Focus on small Italian schools. In *Epistemological Approaches to Digital Learning in Educational Contexts* (pp. 102–126). Routledge.

MANGIONE, G. R. J., & GARZIA, M. (2021). *L'agire didattico in pluriclasse. Forme curricolari e strategie didattiche nelle piccole scuole italiane – QTimes – Anno XIII – numero 3, 2021.*

MANGIONE, G. R. J., CANNELLA, G., PARIGI, L., & BARTOLINI, R. (Eds.). (2021). *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola.* Carocci Editore.

MANGIONE, G. R. J., & CANNELLA, G. (2021). Small school, smart schools: Distance education in remoteness conditions. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(4), 845–865.

MAULINI, O., & PERRENOUD, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions. In O. MAULINI, & C. MONTANDON (Eds.), *Les Formes de l'éducation: variété et variations* (pp. 147–168). De Boeck.

MILLER, L. C. (2012). Situating the rural teacher labor market in the broader context: A descriptive analysis of the market dynamics in New York State. *Journal of Research in Rural Education*, 27(13), 1–32.

MONK, D. H. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The future of children*, 155–174.

MORTARI, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1).

MORTARI, L. (2017). Costruire insieme un bene comune In L. MORTARI (Ed.), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile* (pp. 9–34). Franco Angeli.

MORTARI, L., & GHIROTTI, L. (Eds.). (2019). *Metodi per la ricerca educativa.* Carocci editore.

MORTARI, L. (2020). La potenzialità educativa delle piccole scuole. In G. R. J. MANGIONE, G. CANNELLA, L. PARIGI, & R. BARTOLINI (Eds.), *Comunità di memoria, comunità di futuro. Il valore della piccola scuola* (pp. 134–144). Carocci editore.

NEUENDORF, K. A. (2002). *Defining content analysis. Content analysis guidebook.* Sage.

OECD. (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling. Educational Research and Innovation.* OECD Publishing.

ORR, D. W. (2011). Place and Pedagogy. In *Hope is an Imperative.* Island Press.

SHAREEFA, M., MOOSA, V., MATZIN, R., ABDULLA, N. Z. M., & JAWAWI, R. (2021). Facilitating differentiated instruction in a multi-grade setting: the case of a small school. *SN Social Sciences*, 1(5), 1–17.

SCHILLING, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22(1), 28–37.

SIPED. (2014). *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante.*

<https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/01/DOCUMENTO-SIPED-ripensare-la-scuola.pdf?v=2>

SCHOOL EDUCATION GATEWAY. (2018). *European ideas for better learning: The governance of school education systems Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture Schools and multilingualism, 2018.* ET 2020 Working Group Schools.

SMITH, G. A., & SOBEL, D. (2010). *Place-and community-based education in schools.* Routledge.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education.*

VAISMORADI, M., JONES, J., TURUNEN, H., & SNELGROVE, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5).

TANTARIMAKI, S., & TORHONEN, A. (2020). *Inclusive and collaborative network planning in Finland.* In C. GRISTY, L. HARGREAVES, & S. R. KUCEROVÁ (Eds.), *Educational Research and Schooling in Rural Europe. An Engagement with Changing Patterns of Education, Space, and Place* (p. 267). Information Age Publishing.

WEYLAND, B., STADLER-ALTMANN, U., GALLETTI, A., & PREY, K. (2019). *Scuole in movimento: Progettare insieme tra pedagogia, architettura e design.* Franco Angeli.