

Enhance: a Service Learning model for sustainability

Enhance: un modello di Service Learning per la sostenibilità

Sabina Falconi^a

^a *Università degli Studi di Firenze*, sabina.falconi@unifi.it

Abstract

The article reports the experience of the modeling of Service Learning proposed by the European project Enhance (A220-HED-57E82F65), based on two competence frameworks, the Green Comp (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera Giraldez, 2022) and Career Management Skills (ELPGN, 2015). The use of these frameworks allows design for learning outcomes, evaluation of student experience and attribution of micro-credentials. The ultimate goal of the project concerns the promotion of a model that integrates the emergence of a mind set for individual sustainability with a system approach that favors the integration of the University with the territory to promote practices functional to the green transition.

Keywords: sustainability; higher education; service learning; green skills.

Sintesi

L'articolo riporta l'esperienza della modellizzazione del Service Learning proposta dal progetto europeo Enhance (A220-HED-57E82F65), basato su due framework di competenze, il Green Comp (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera Giraldez, 2022) e le Career Management Skills (ELPGN, 2015). L'uso di questi framework permette una progettazione per learning outcomes, la valutazione dell'esperienza degli studenti e l'attribuzione di microcredenziali. Il fine ultimo del progetto riguarda la promozione di un modello che integra l'emergere di un mindset per la sostenibilità individuale con un approccio di sistema che favorisce l'integrazione dell'Università con il territorio per promuovere pratiche funzionali alla transizione verde.

Parole chiave: sostenibilità; alta formazione; service learning; green skills.

1. Introduzione

Il Service Learning nelle università è uno strumento per l'apprendimento basato sulla creazione mirata di situazioni da cui gli studenti non dovrebbero essere in grado di fuggire senza apprendere e svilupparsi (Cowan, 2006) poiché crea contesti di apprendimento informale in cui poter valorizzare e ampliare il sapere accademico e personale che ogni allievo possiede. Composto dalla parola *Service* che richiama i concetti di cittadinanza, di azioni solidali e il volontariato e dalla parola *Learning*, usata come sinonimo dell'acquisizione di competenze professionali, metodologiche, sociali e soprattutto didattiche, nella sua concretizzazione in ambiente accademico propone due elementi di criticità e di rilievo: come inserire le situazioni di apprendimento nella vita accademica e come poter valutare l'esperienza.

Il progetto Enhance (A220-HED-57E82F65) coinvolge cinque università, un centro di ricerca per l'orientamento e un'azienda specializzata in piattaforme per l'orientamento¹. Propone un modello di service learning che affronta queste criticità con tre lenti prospettive: quella dell'orientamento, dello *student voice* (Di Vita, 2017; Fielding, 2001; Grion & Cook-Sather, 2013) e del coinvolgimento degli studenti in azioni integrate di ricerca e didattica nell'ottica di un apprendimento *research-based* (Hoskins & Mitchell, 2015). Si basa su un processo di coprogettazione studenti-università-territorio, prevede l'inserimento del Service Learning nei Career Service universitari e l'uso di due framework di competenze, il Green Comp (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera Giraldez, 2022) e le *Career Management Skills* (ELPGN, 2015), che permettono una progettazione per *learning outcomes* e l'attribuzione di microcredenziali. Come strumenti usa dei laboratori di storytelling (e di *digital storytelling*) e una piattaforma dove inserire le proposte dei singoli studenti o del territorio.

Ha l'ambizione di voler collegare il servizio all'apprendimento in un'attività educativa articolata e coerente dove esperienze, saper fare, quadri culturali, paradigmi interpretativi dei fenomeni sociali si incontrano e si scontrano per creare opinioni, consenso e, processi di responsabilizzazione, in cui gli studenti acquisiscono consapevolezza sul proprio futuro insieme a una comunità, che diventa contemporaneamente comunità di apprendimento e comunità di pratiche (Flower, 2008). Il fine ultimo del progetto riguarda la promozione di un sistema che integra l'emergere di un mindset per la sostenibilità individuale con un approccio alla ricerca e di risposta ai bisogni territoriali.

2. Lo sfondo teorico della sostenibilità: l'essere agenti etici per la sostenibilità

Il service learning del modello Enhace promuove il *capacity building* per la sostenibilità delle università perseguendo contemporaneamente, obiettivi per rafforzare la rete tra università e territorio, obiettivi politici, che vogliono incidere sul funzionamento del sistema di formazione dell'università e obiettivi per i singoli studenti. La finalità di questi tre obiettivi è far in modo che il modello di service learning sia funzionale a creare uno spazio e un contesto relazionale in grado di agire per la sostenibilità. Ciò è in linea con

¹ I partner di progetto sono: Centro Studi Pluriversum Srl (E10075455 - Italy); Università Degli Studi di Camerino (E10208672 - Italy); Universidade Da Coruna (E10208202 - Spain); Universitatea Politehnica Din Bucuresti (E10208641 - Romania); Panepistimio Thessalias (E10174358 - Greece); Karabuk University (E10207153 - Turkey); Citynet Srl (E10078821 - Italy).

l'approccio pedagogico ed educativo agli obiettivi di sviluppo dell'Agenda 2030 e in linea con l'idea che la sostenibilità prevede azioni individuali e azioni collettive, integrate e sinergiche, che debbono trasformare e non solo modificare la realtà (Boarin, 2021).

Per i singoli studenti mette al centro il quadro europeo per le competenze di sostenibilità promosso dall'Unione Europea (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera Giraldez, 2022). Il fulcro di questo quadro è, infatti, rappresentato dalla centralità della dimensione valoriale del singolo, per muoversi nella complessità creata dal cambio di paradigma proposto dalla sostenibilità in cui non è più possibile agire senza pensare alle conseguenze delle proprie azioni nella dimensione sociale, economica e ambientale. Propone, quindi, competenze per immaginare il futuro e per agire dentro un panorama di significato personale. Ciò lo rende in grado di promuovere sia una *self direct guidance* (Federighi, Del Gobbo, & Frison, 2021), che percorsi di apprendimento permanente finalizzati al raggiungimento della sostenibilità. Nella logica progettuale si ritiene infatti che l'uso del GreenComp, strutturato per formare soggetti ad essere agenti etici, possa essere un elemento di stimolo per creare scenari personali di senso e panorami di significato, in grado di attivare nei soggetti i processi di apprendimento e di *guidance* permanente (Falconi, 2023). L'agente etico è definito nel GreenComp come colui che è consapevole dei valori che lo guidano e sceglie di agire in accordo con essi, perché rappresentano la sua motivazione intrinseca, che è in grado di aumentare il suo grado di autodeterminazione e affrontare situazioni complesse avendo resilienza e perseveranza.

Il livello di attivazione individuale per costruire competenze di sostenibilità, teorizzato da Wamsler, Osberg, Osika, Herndersson, e Mundaca (2021), mostra, però, che per essere in grado di sviluppare tali competenze e una mentalità orientata alla sostenibilità debbano crearsi ambienti e comunità di pratiche in grado alimentare le competenze trasformative. In tal senso il progetto persegue una dimensione di collaborazione e la definizione di obiettivi di rete tra università e territori tale da permettere di far emergere nuove narrazioni e soluzioni sostenibili che diano vita a trasformazioni sistemiche (O'Brien, 2018). In ultimo, risultato e motore di questo processo, si collocano gli obiettivi legati alla dimensione politica, ovvero il sistema universitario, le strutture sociali, i modelli di didattica universitaria, che creano le condizioni per le trasformazioni di un cambiamento collettivo e sistemico (Wamsler et al., 2021).

3. Lo sfondo teorico dell'orientamento: le Career Management Skills

Insieme alle azioni di sistema inerenti alla sostenibilità il modello di Service Learning presentato da Enhance usa, per progettare le attività, un secondo quadro di competenze per due ordini di motivi:

1. creare attività che abbiano un apprendimento fondato per learning objectives;
2. avere la possibilità di valutare le competenze emerse.

Inoltre, i quadri sono scelti sia perché il soggetto sappia come agire la propria professionalità, sia perché possa agire un apprendimento che lo aiuti a costruire la sua professionalità.

Affinché il Service learning diventi occasione per aumentare la professionalità di ciascun studente usa il modello delle Career Management Skills (CMS), ovvero le competenze fondamentali che ogni cittadino dovrebbe possedere per orientarsi in una società complessa e dinamica, anche in vista di poter padroneggiare la propria capacità di scegliere di avere un ruolo sociale che non si limiti a svolgere una professione ma agisca in funzione della

sostenibilità. Le CMS sono state definite nella risoluzione del Consiglio Europeo, *Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies* del 2008 come gli elementi chiave dei moderni sistemi di orientamento e una delle quattro aree prioritarie per garantire la qualità e l'efficacia dei programmi di orientamento permanente. Attualmente, però, l'Unione Europea non ha un quadro univoco di cosa siano le CMS. Per il progetto Enache è stata usata la declinazione delle CMS del progetto europeo Horizon Career Around Me (612881-EPP-1-2019-1-IT-EPPKA3-PI-FORWARD) poiché descrive un set selezionato di competenze per la gestione della carriera, nato da un lavoro di comparazione su modelli diversi. Le raggruppa su tre livelli, ognuno dei quali indica un grado diverso di attivazione richiesto all'individuo e anche diverse tipologie di attività di orientamento.

Graficamente il modello è stato rappresentato come un *Tasto Play* proprio per dare l'idea immediata di un sistema che permette alla persona di *attivarsi* quando è utile e urgente farlo, avendo però già costruito un set di competenze per gestire ogni tipo di fase della propria carriera. Ogni livello contiene aree di apprendimento e ogni area di apprendimento è declinata in specifiche competenze. Le competenze sono descritte in termini di risultati di apprendimento, costruiti con l'uso di un modello tassonomico di apprendimento. Questi risultati possono essere raggiunti in momenti diversi, durante tutto l'arco della vita.

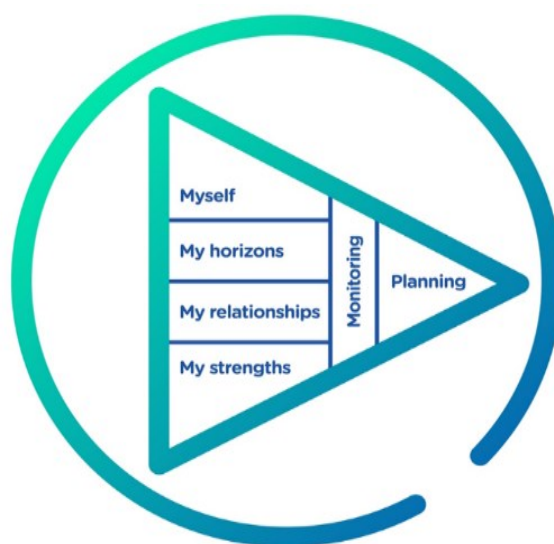


Figura 1. I tre livelli di Career Management Skills e le 6 aree di apprendimento.

Le prime quattro aree del modello (*MySelf*; *My Horizon*; *My Relationships*; *My Strenght*), rappresentano il primo livello e includono competenze che rappresentano gli aspetti fondamentali di un potenziale piano o programma di Career Learning, che può essere definito con risultati di apprendimento diversificabili in funzione del percorso di studio (triennale, magistrale, a ciclo unico). Il secondo livello è definito *Monitoring* e comprende lo sviluppo di competenze per supportare l'impegno attivo e il monitoraggio dello sviluppo della carriera dell'individuo. Questo livello si riferisce all'attivazione continua dell'individuo durante il percorso di apprendimento e durante lo sviluppo della propria carriera, dando particolare attenzione e importanza alla verifica dei propri risultati, all'autovalutazione delle prestazioni personali e al puntuale conseguimento dei propri obiettivi per essere pronti a gestire situazioni di cambiamento e cogliere nuove opportunità che possono migliorare la situazione e ridurre anche eventuali rischi emergenti.

Il terzo livello, *Planning*, fornisce le competenze necessarie per affrontare i passaggi principali e i cambiamenti che sono necessari durante tutto lo sviluppo della carriera dell'individuo. Questo livello si riferisce specificamente alla capacità di pianificare, progettare e prendere decisioni sul percorso di carriera, considerando la complessità e l'incertezza della società contemporanea, particolarmente saliente durante le diverse fasi di transizione da un contesto all'altro (scuola-formazione-lavoro). Questo livello può richiedere di essere supportato da professionisti dell'orientamento tramite l'accesso a servizi dedicati di consulenza e prevede l'attivazione (e la formazione) del personale presente nei career service. Si basa sulle competenze che la persona ha maturato negli altri livelli e che sono determinanti nelle decisioni e nella progettazione coerente di adeguati piani di azione collegati alle aspettative della persona, ai percorsi e agli obiettivi individuati.

Inoltre, si connette con facilità al GreenComp poiché nell'area *My Horizon* sono parzialmente declinate le competenze di sostenibilità attraverso pensiero etico e sostenibile nelle competenze: *Comprendere che le scelte personali hanno un impatto sulla comunità e sull'ambiente; Valutare le conseguenze e l'impatto di idee, opportunità e azioni; Riflettere sulla sostenibilità dei propri obiettivi.*

4. Lo stato dell'arte dei service learning nelle università coinvolte

Sono stati svolti 12 Focus Group, coinvolgendo per ogni focus group accademici, orientatori universitari che lavorano nei Career Service e studenti. L'analisi del materiale empirico scaturito da ogni singolo focus group è stata svolta su due livelli:

1. un'analisi contenutistica-informativa in cui si è mirato a classificare e sintetizzare le informazioni ottenute sui service learning esistenti;
2. un'analisi relazionale dove è stata presa in considerazione la natura dei rapporti instauratisi all'interno dei singoli focus group tra i membri coinvolti, essendo questi estremamente diversificati.

Da queste analisi sono emerse opinioni su che cosa è per ognuno dei partecipanti un service learning e cosa dovrebbe essere; come poterlo implementare e connettere alle attività dell'università. Infine, è stata indagata la percezione della sua utilità. Il materiale raccolto è stato trattato con un'analisi descrittiva (basata sugli appunti presi durante la discussione) poiché i focus group sono stati progettati per ottenere un feedback in merito a come poter integrare al meglio gli obiettivi di progetto dentro i contesti di riferimento ed è stata prodotta una sintesi della discussione con alcune citazioni per ogni focus group. Il contenuto è stato analizzato con un approccio *data driven* basato su un'analisi ermeneutica. Le opinioni emerse sono poi state raggruppate e attraverso le posizioni individuate è stata strutturata una griglia riassuntiva per facilitare il confronto tra i diversi focus group realizzati. Il Memorandum dei risultati raggiunti evidenzia la presenza di modalità di realizzazione dei Service Learning, che ben si correlano al modo in cui sono stati descritti in letteratura (Delve et al., 1990; Jacoby, 2014). Infatti, sono presenti nelle università in tre modalità diverse:

1. connessi al tutoraggio tra pari, definito come una classe di pratiche e strategie che impiegano i pari come insegnanti individuali per fornire istruzione individualizzata, pratica, ripetizione e chiarimento dei concetti (Utley, Mortweet, & Greenwood, 1997). In tal senso coinvolgono gli studenti in relazione diretta con

altri studenti al fine di superare eventuali difficoltà dovute a questioni o materie specifiche;

2. correlati alla gestione di gruppi di progetto o di azioni pilota a favore delle comunità, accademiche o locali, per cui gli studenti soddisfano un bisogno della comunità identificato da un partner della comunità;
3. realizzati con la collaborazione con un partner della comunità per condurre ricerche che affrontano problemi o bisogni della comunità. In questa specifica declinazione possono contribuire ad aumentare la consapevolezza dell'impatto sociale del percorso accademico di uno studente.

Per tutti i partecipanti i Service Learning dovrebbero essere basati su un approccio *Advocacy-Based Service-Learning*, dove gli studenti contribuiscono alla pianificazione e all'esecuzione di forum pubblici che affrontano i problemi della comunità, scrivono e distribuiscono informazioni su un problema vissuto dalla comunità e agiscono per promuovere posizioni e innescare processi funzionali al connettere la ricerca ai bisogni reali dei territori.

Dai focus group sono emerse inoltre due traiettorie per sviluppare i Service Learning, entrambe relative all'area dell'impegno civico:

- la creazione di partenariati efficaci tra studenti, docenti e membri della comunità;
- l'integrazione efficace del lavoro degli studenti nelle pratiche accademiche, sia nella ricerca che attraverso il coinvolgimento del lavoro degli studenti nei progetti che l'università svolge sui territori.

Un ulteriore elemento di analisi è stato l'entusiasmo emerso negli studenti all'idea di poter sviluppare rapporti più stretti con il territorio e la soddisfazione comune tra operatori dell'orientamento, professori universitari e studenti nell'integrare le attività dei service learning nei corsi di studio, dando alla didattica universitaria il duplice approccio di didattica orientativa e di didattica per compiti autentici (Castoldi, 2016).

5. La metodologia: le forme di coprogettazione

La metodologia al centro del service learning è la coprogettazione delle attività tra studenti, professori e organizzazioni del territorio. Partendo dallo stato dell'arte dei Service Learning dei partecipanti al progetto è stato definito un approccio internazionale comune al Community Service Learning, come risorsa di apprendimento per migliorare l'offerta formativa accademica ma anche i servizi di *tutorship*, poiché il service learning così progettato diventa strettamente connesso ai Career Service e alla presenza di operatori per l'orientamento formati a trasformare idee e bisogni in attività valutabili. Inoltre, i tutor devono essere in grado di aiutare gli studenti a favorire l'emergere delle competenze presenti nei due quadri e in grado di aiutare i docenti universitari a far emergere modalità didattiche correlate alle ricerche che stanno svolgendo e che possono contenere azioni di service, creando azioni integrate di ricerca e didattica nell'ottica di un apprendimento *research-based* (Hoskins & Mitchell, 2015). A tal proposito è in corso la pubblicazione di un manuale per tutor e personale educativo, basato sulle migliori pratiche emerse.

Inoltre, è stato costruito e sviluppato un portale web innovativo per il supporto del *Virtual Community Service Learning*. Questo strumento consentirà alle università di fornire supporto online ai servizi alla comunità nonché supporto per l'*e-tutoring* agli studenti e supporto per presentare proposte anche da parte delle organizzazioni territoriali interessate.

La piattaforma rappresenta il cuore del progetto poiché è il luogo in cui ogni utente (comunità universitaria, organizzazioni territoriali, singoli studenti) può proporre liberamente un'idea di progetto di service-learning da avviare sui propri territori. Questa proposta deve essere corredata da un titolo, correlata a sfide identificate dentro l'Agenda 2030, definita secondo un target specifico, con tempi definiti e azioni concrete.

Perché le proposte possano essere definite *accettate* nella piattaforma devono essere convalidate da chi gestisce i Career Service e appoggiate da professori universitari. Le proposte degli studenti in particolare devono essere promosse anche dentro le lezioni universitarie con una metodologia funzionale allo *student voice* (Di Vita, 2017; Fielding, 2001; Grion & Cook-Sather, 2013), diventando a tutti gli effetti possibili elementi utili per rinnovare anche la didattica universitaria.

Per tal fine sono in corso modellizzazioni di attività di *storytelling* e *digital storytelling* per i tre target del progetto. Questi laboratori utilizzano l'approccio narrativo poiché questa metodologia è risultata una delle due metodologie più funzionali ad un tipo di apprendimento trasformativo e anche funzionale a far emergere le competenze acquisite in ambito non formale e informale, in linea con le politiche dell'UE che adottano la necessità di orientamento e validazione del Vnfil (Cedefop, 2018; European Commission, 2016; 2020).

Per gli accademici saranno funzionali a potenziare il lavoro didattico, favorendo la narrazione da parte dei docenti universitari di come il loro lavoro possa agire per affrontare le sfide della sostenibilità e le sfide reali dei territori. Per gli studenti saranno funzionali a permettergli di non subire l'esistente ma renderli in grado di trasformare l'esistente sviluppando una vision della loro professionalità futura come una professionalità che impatta sui territori. Per questo target hanno anche il fine di stimolare un modo di interpretare le opportunità che permetta loro di acquisire un ruolo sociale (Hooley, Sultana, & Thomsen, 2021) e una dimensione attiva nella transizione verde.

Infine, saranno progettati per le realtà territoriali, perché possano definire meglio i loro bisogni in funzione di trovare nella realtà accademica una risposta e un'attivazione che agisce nella direzione del costruire innovazione sociale (Galeotti, 2020).

6. Le micro-credenziali

In questo contesto l'uso delle micro-credenziali favorisce l'evidenza dei risultati di apprendimento raggiunti dagli studenti e il service learning può risultare quindi un'esperienza di apprendimento, secondo standard e requisiti trasparenti e previa valutazione, che permette l'emergere di competenze anche non legate all'apprendimento strutturato nei corsi universitari.

Le micro-credenziali sono: "Flexible and open learning paths, part of the original inspiration for the Bologna Process, are important aspects of student-centred learning and are in increasing demand in our societies. In addition to full degree programmes, many higher education institutions offer or plan to offer smaller units of learning, which enable learners to develop or update their cultural, professional, and transversal skills and competences at various stages in their lives. We ask the BFUG to explore how and to what extent these smaller, flexible units, including those leading to microcredentials, can be defined, developed, implemented and recognised by our institutions using EHEA tools" (European Higher Education Area, 2020, p. 6).

Nel progetto sono usate per promuovere l'idea che l'essere cittadini attivi e planetari con un impegno rinnovato e in espansione può trasformarsi in crediti universitari in grado di certificare sia il lavoro svolto sia l'impegno che l'università si assume nella costruzione di servizi che abbiano valenza sociale e qualità progettuale validabile e riconoscibile.

Possono essere attribuite quando le proposte inserite in piattaforma vengono realizzate. Prevedono che le varie attività vengano trascritte come learning objectives attraverso la declinazione in competenze per la sostenibilità e il modello di CMS proposto.

7. Conclusioni

Redman, Wiek, & Barth (2021) rivolgono alla didattica universitaria sulla sostenibilità una profonda critica, ovvero che gli obiettivi di apprendimento sono finalizzati a incrementare miglioramenti sull'esistente e non a trasformare l'esistente. Questo progetto ha l'ambizione di trovare strade per superare questo *empasse*, costruendo un percorso che favorisca la crescita nel modello culturale della sostenibilità dell'Accademia, degli studenti e delle realtà territoriali. Questo anche grazie al portare al centro e parallelamente allo sviluppo dei contenuti, lo sviluppo del soggetto a livello psico-sociale correlandolo alle azioni sul conteso sociale, ambientale ed economico in cui è inserito.

Riferimenti bibliografici

- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp. The European sustainability competence framework. *Publications Office of the European Union*. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework_en (ver. 25.05.2023).
- Boarin, P., & Martinez-Molina, A. (2022). Integration of environmental sustainability considerations within architectural programmes in higher education: A review of teaching and implementation approaches. *Journal of Cleaner Production*, 342, 130989.
- Cedefop. (2018). *European Inventory on Validation of Non-formal and Informal Learning*. Country Report: Italy. <https://www.cedefop.europa.eu/en/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory> (ver. 25.05.2023)
- Cowan, J. (2006). *On becoming an innovative university teacher: Reflection in action*. UK: McGraw-Hill Education.
- Delve, Cecelia I., Mintz Suzanné, D., & Stewart Greig, M. (1990). *Promoting Values Development Through Community Service: A Design in Service Learning, General*. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/174> (ver. 25.05.2023).
- Di Vita, A. (2017). «Student Voice» per la valorizzazione delle risorse personali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 269–294. <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2017-016-divi> (ver. 25.05.2023).
- ELGPN (2015). *Guidelines for Policies and Systems Development for Lifelong Guidance – A reference framework for the EU and for the Commission*, Jyväskylä. <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-tools-no-6->

- [guidelines-for-policies-and-systems-development-for-lifelong-guidance/](#) (ver. 25.05.2023).
- EC. European Commission (2016). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness, and resilience*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EC. European Commission (2020). *Accompanying the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions on achieving the European Education Area by 2025*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Higher Education Area. (2020). *Rome Communiqué: Annex III*. http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_-III.pdf (ver. 25.05.2023).
- Falconi, S. (2023). Life skills e Green Transition: la progettazione di un percorso universitario. *Form@re - Rivista Aperta Per La Formazione in Rete*, 23(1), 188–197. <http://dx.doi.org/10.36253/form-13843> (ver. 25.05.2023).
- Federighi, P., Del Gobbo, G., & Frison, D. (2021). Un dispositivo di self-directed guidance per orientare alle professioni educative. *Educational Reflective Practices - Open Access*, 1. <http://dx.doi.org/10.3280/erpoa1-2021oa11488> (ver. 25.05.2023).
- Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum for promoting 3-19 comprehensive education*, 43(2), 100–109. <http://dx.doi.org/10.2304/forum.2001.43.2.1> (ver. 25.05.2023).
- Flower, L. (2008). *Community literacy and the rhetoric of public engagement*. SIU Press.
- Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale. L'apprendimento trasformativo nella formazione continua*. Firenze: FUP.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerin.
- Hooley, T., Sultana, R., & Thomsen, R. (2021). Five signposts to a socially just approach to career guidance. *Journal of the National Institute of Career Education and Counselling*, 47, 59–66.
- Hoskins, S. L., & Mitchell, J. (2015). *Innovative pedagogies: research based learning, taking it a step further*. Higher Education Academy. <https://www.heacademy.ac.uk/research-based-learning-taking-it-step-further> (ver. 25.05.2023).
- Jacoby, B. (2014). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. John Wiley & Sons.
- O'Brien, K. (2018). Is the 1.5 C target possible? Exploring the three spheres of transformation. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 31, 153–160.
- Redman, A., Wiek, A., & Barth, M. (2020). Competencies for advancing transformations towards sustainability. *Frontiers in Education*, 6. <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2021.785163> (ver. 25.05.2023).
- Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member



- States, 21 November 2008. *On better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:42008X1213(02)) (ver. 25.05.2023).
- Utley, C. A., Mortweet, S. L., & Greenwood, C. R. (2017). Peer-Mediated Instruction and Interventions. *Focus on Exceptional Children*, 29(5). <http://dx.doi.org/10.17161/foec.v29i5.6751> (ver. 25.05.2023).
- Wamsler, C., Osberg, G., Osika, W., Herndersson, H., & Mundaca, L. (2021). Linking internal and external transformation for sustainability and climate action: Towards a new research and policy agenda. *Global Environmental Change*, 71, 102373.