

Integrating Academic Learning: Promoting Civic Engagement, Responsibility, and Social Justice through Service-Learning

Integrare gli Apprendimenti Accademici: Promuovere Impegno Civico, Responsabilità e Giustizia Sociale Attraverso il Service-Learning

Cinzia Albanesi^a, Christian Compare^b

^a *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*, cinzia.albanesi@unibo.it

^b *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*, christian.compare@unibo.it

Abstract

Service-learning (SL) enables educational institutions to offer students meaningful community-based learning experiences, fostering the acquisition of civic and citizenship competencies. While the potential impact of SL on students' learning is acknowledged, previous studies frequently adopted qualitative methodologies and lacked systematic approaches. This study aimed to investigate the impact of SL on students' civic and citizenship competencies using a longitudinal mixed-method approach. 33 participants completed pre- and post-course questionnaires assessing sense of community responsibility, civic engagement, and social justice orientation. Students also provided qualitative reflections on their learnings concerning these constructs. Although measured constructs did not exhibit significant variations, students recognised an increased awareness of their ability to contribute to the community and promote social justice. This finding emphasises the role of SL in fostering civic engagement and active citizenship.

Keywords: university students; social justice; sense of community responsibility; civic engagement

Sintesi

Il service-learning (SL) offre agli studenti esperienze di apprendimento significative in contesti comunitari, promuovendo l'acquisizione di competenze civiche e di cittadinanza. Sebbene sia stato riconosciuto l'impatto potenziale del SL sull'apprendimento degli studenti, gli studi precedenti hanno spesso utilizzato metodologie qualitative e approcci poco sistematici. Questo studio ha indagato l'impatto del SL sulle competenze civiche e di cittadinanza degli studenti utilizzando un approccio longitudinale a metodo misto. 33 partecipanti hanno completato questionari pre e post-corso valutando il senso di responsabilità verso la comunità, l'impegno civico e l'orientamento alla giustizia sociale, e fornendo riflessioni qualitative sulle loro esperienze di apprendimento legate a questi costrutti. Sebbene i costrutti misurati non abbiano mostrato variazioni significative, gli studenti hanno riconosciuto una maggiore consapevolezza della propria capacità di contribuire alla comunità per promuovere la giustizia sociale. Questo risultato sottolinea il ruolo del SL nel promuovere l'impegno civico e la cittadinanza attiva.

Parole chiave: studenti universitari; giustizia sociale; senso di responsabilità comunitario; impegno civico.

1. Introduzione

Il service-learning (SL) è un approccio educativo che integra all'interno del curriculum degli studenti attività di impegno nella comunità, o servizio, collegate al percorso accademico. Le attività sono dedicate a tematiche e problematiche emergenti nella società individuate dalla (e con) la comunità e prevedono la messa in campo da parte degli studenti di competenze personali e accademiche, con l'intento di rispondere ai bisogni identificati. Questo approccio promuove l'apprendimento esperienziale (*learning*) e valorizza il protagonismo degli studenti, consentendo loro di applicare le conoscenze teoriche e le competenze disciplinari sviluppate nel contesto accademico. Attraverso il service-learning, gli studenti hanno l'opportunità di acquisire competenze civiche e di cittadinanza attiva, che vengono maturate e rafforzate attraverso le esperienze di impegno nella comunità (*service*) (Albanesi et al., 2023; Aramburuzabala et al., 2019; Bringle & Hatcher, 1996). La riflessione sull'esperienza (*riflessività*) e sull'uso nel mondo reale delle conoscenze e competenze acquisite in ambito accademico è il dispositivo di apprendimento peculiare del SL.

1.1. Quadro teorico di riferimento dello studio

La riflessività è una delle cosiddette 4R (Butin, 2003), dimensioni fondamentali che identificano le caratteristiche del SL. Essa accompagna la comprensione degli studenti e potenzialmente favorisce l'acquisizione di competenze personali e civiche complesse. È acquisita attraverso attività guidate regolari e continue in cui si chiede agli studenti di analizzare criticamente le loro esperienze per ottenere una comprensione più profonda dei problemi sociali e dell'apprendimento che deriva dall'esperienza. È anche uno strumento per il partenariato università-comunità per valutare il processo di collaborazione (Jacoby, 2014). Le altre R identificate da Butin sono rispetto, reciprocità e rilevanza.

Il *rispetto* implica il riconoscimento di diversi tipi di conoscenza oltre a quella accademica (d'Arlach et al., 2009), pertanto studenti e i docenti di service-learning sono invitati a valorizzare, accogliere ed integrare i loro saperi con le conoscenze e i valori portati dalla comunità. Il rispetto legittima e stimola il ruolo di co-educatori dei partner comunitari nella formazione degli studenti. In base al principio di *reciprocità* si assume che riconoscere, valorizzare e rispettare le conoscenze, le prospettive e le risorse dei partner è fondamentale per un impegno comunitario di successo. Dostilio et al. (2012) suddividono la reciprocità in tre categorie:

1. scambio: lo scambio di benefici, risorse o azioni;
2. influenza: la relazione modella i contesti personali, sociali e ambientali; e
3. generatività: può comportare un cambiamento nei modi di conoscere ed essere o nei sistemi in cui la relazione è inserita.

La combinazione di vari gradi di reciprocità favorisce la capacità della comunità di acquisire progressivamente il controllo sui processi che influenzano la vita della comunità (empowerment della comunità) e sulle dinamiche che caratterizzano la partnership università-comunità. La rilevanza si riferisce alla necessità che le attività di service-learning siano rilevanti sia per gli studenti sia per la comunità, rispondendo ai bisogni della comunità e favorendo la comprensione degli studenti dell'ambiente circostante (Kirkness & Barnhardt, 1991). Inoltre, le attività di service-learning dovrebbero essere significative e rilevanti anche per i docenti o gli studiosi che le realizzano, per sostenere e promuovere il loro ruolo di *engaged scholars* (docenti impegnati in senso civico). Recentemente, alle 4 R ne è stata aggiunta una quinta (Compare, 2023), *relazioni*, che fa riferimento al sistema

di reti e partnership che sostiene e promuove i processi istituzionali, organizzativi e comunitari del SL. La costruzione di reti, e la condivisione di pratiche, strumenti e principi è un processo fondamentale che può assumere significati diversi, a seconda del livello di istituzionalizzazione del SL e delle stabilità delle partnership.

Le università hanno sempre avuto un ruolo cruciale nel guidare i progressi sociali e tecnologici attraverso l'insegnamento e la ricerca (Predazzi, 2012). Oggi di fronte a sfide sociali globali importanti, identificate dagli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs) diventa cruciale che l'università sia in grado di:

1. equipaggiare i suoi studenti con competenze imprenditoriali, civiche e democratiche;
2. promuovere innovazione (Compagnucci & Spigarelli, 2020);
3. ed essere un attore capace di co-costruire soluzioni utili capaci di rispondere alle sfide sociali e ai bisogni della società (Foster-Fishman & Behrens, 2007; Knudsen et al., 2021).

Spesso ci si riferisce a questa nuova sfida come alla *terza missione* dell'università, sebbene si possa più propriamente fare riferimento alla sfida dell'*engaged scholarship* (Boyer, 1996), che estende il ruolo dell'università e dei suoi docenti oltre la tradizionale produzione di conoscenza, incoraggiandoli a diventare agenti attivi del cambiamento attraverso la collaborazione con vari stakeholders (Checkoway & Aldana, 2013). Tra gli elementi chiave della *engaged scholarship*, Beaulieu et al. (2018) in una recente *scoping review* hanno incluso la formazione di partnership università-comunità basati sulla reciprocità, l'integrazione di molteplici prospettive nell'identificare i bisogni della comunità, il superamento dei confini disciplinari e la democratizzazione la produzione di conoscenza. La review ha anche evidenziato due valori fondamentali che caratterizzano i docenti e le università impegnate: la promozione della cittadinanza attiva e l'orientamento alla giustizia sociale.

La ricerca ha preso in considerazione l'impatto del SL su tutti i suoi attori. Sui partner comunitari sono stati evidenziati benefici economici e sociali come la soddisfazione per la partecipazione degli studenti, le risorse umane aggiuntive, il riconoscimento che deriva dall'essere co-educatori degli studenti (Compare et al., 2022). Studi qualitativi condotti sui docenti hanno mostrato che il SL aumenta la motivazione all'insegnamento e il loro senso di auto efficacia (Stewart & Wubbena, 2015). Inoltre, sembra aumentare l'impegno da parte dei docenti sia nei confronti degli studenti che della comunità (Bowen & Kiser, 2009).

Le ricerche condotte con gli studenti mostrano effetti positivi del SL su vari ambiti (cfr. Conway et al., 2009):

1. personale, come il miglioramento dell'autoefficacia, del pensiero critico, delle capacità analitiche;
2. sociale, come la capacità di lavorare in autonomia e in gruppo, il lavoro di squadra;
3. accademico, come atteggiamenti più positivi e maggiore motivazione all'apprendimento e maggiore capacità di applicare le conoscenze in contesti reali. Infine, mostrano che il SL ha effetti positivi su diverse dimensioni della cittadinanza attiva, come il senso di responsabilità civica, l'impegno civico, l'orientamento in materia di giustizia sociale e la consapevolezza critica (Compare & Albanesi, 2023; Salam et al., 2017, 2019).

Vale la pena precisare sinteticamente a che cosa si riferiscono questi costrutti.

L'impegno civico fa riferimento alla partecipazione attiva ai processi decisionali istituzionali e comunitari (Heller et al., 1984). L'impegno civico nei giovani è stato identificato come correlato a:

1. un migliore sviluppo sociale ed emotivo (Albanesi et al., 2007);
2. una maggiore probabilità di essere impegnati civicamente in futuro (M. Li & Frieze, 2016);
3. il consolidamento di un'identità civica, lo sviluppo del senso di responsabilità e di appartenenza (Yates & Youniss, 1999).

Il senso di responsabilità e il senso di appartenenza sono due aspetti centrali del costrutto psicologico di senso di comunità. McMillan & Chavis (1986) hanno definito il senso di comunità come "un sentimento che i membri provano di appartenere, di essere importanti gli uni per gli altri e per il gruppo, e una fiducia condivisa che i bisogni dei membri possono essere soddisfatti mediante l'impegno di essere tutti insieme" (p. 9).

Secondo Boyd & Nowell (2017) la definizione di McMillan e Chavis rimanda ad un'esperienza in cui la comunità a cui si appartiene è una risorsa essenziale per soddisfare i bisogni psicologici dei suoi membri. Complementare all'esperienza del senso di comunità come risorsa, Boyd & Nowell (2017) hanno suggerito che si possa fare esperienza della comunità come una responsabilità, introducendo il costrutto del senso di responsabilità comunitaria. Secondo i due autori, questo costrutto motiva i membri della comunità ad agire per il bene della stessa, senza necessariamente un'aspettativa di guadagno personale. Gli studi hanno trovato che il senso di responsabilità comunitaria è un predittore della partecipazione civica e politica (Prati et al., 2020) e dei comportamenti prosociali (Compare et al., 2021). Hatcher (2011) ha trovato che il senso di responsabilità sociale e personale nei confronti degli altri e della propria comunità può alimentare il senso civico e portare all'impegno e all'azione per la giustizia sociale (Li et al., 2019).

La giustizia sociale è ancorata ai sistemi sociali, e richiede di affrontare l'oppressione e le disuguaglianze sociali basate su appartenenze culturali, status socioeconomico, identità di genere e orientamento sessuale e romantico, ma è anche un sistema di credenze e orientamenti basati sulla comprensione critica delle cause sistemiche alla base delle disuguaglianze che deve essere alimentato attraverso l'educazione alla cittadinanza (Tyler et al., 2019).

Gli effetti positivi del SL sulle dimensioni della cittadinanza attiva sono stati dimostrati anche da studi recenti: Cabedo et al. (2018) e Shin et al. (2018) hanno dimostrato che gli studenti che hanno partecipato ai corsi di SL, rispetto agli altri studenti che non lo hanno fatto, riportano maggiore responsabilità sociale. Risultati ugualmente positivi sono stati riportati relativamente alle competenze civiche acquisite dagli studenti (Langhout & Gordon, 2021; Liu & Hsiung, 2019).

2. Obiettivi dello studio e domande di ricerca

Il SL sembra configurarsi come una pratica educativa ottimale per favorire l'impegno civico, il senso di responsabilità comunitaria e l'orientamento verso la giustizia sociale, poiché si basa sulla riflessività e sull'apprendimento esperienziale in contesti comunitari reali. Sono numerose le ricerche che affermano che il SL consente alle istituzioni educative, come scuole e università, di favorire lo sviluppo di competenze civiche e di cittadinanza negli studenti, promuovendo l'impegno verso la giustizia sociale e la cittadinanza attiva.

Allo stesso tempo ci sono studiosi come Camilli-Trujillo et al. (2022) che invitano alla cautela nell'accogliere questi risultati positivi in modo acritico, per il rigore metodologico insufficiente degli studi che li hanno prodotti (piccoli campioni, studi solo qualitativi, studi solo correlazionali).

Alla luce di queste premesse ci siamo chiesti: possiamo dimostrare empiricamente che il SL promuove la cittadinanza attiva utilizzando una metodologia più rigorosa, che integrata approccio quali-quantitativo e longitudinale?

Pertanto, ci siamo posti l'obiettivo di analizzare l'impatto di un corso di service-learning sugli studenti riguardo ad alcune dimensioni della cittadinanza attiva (impegno civico, senso di responsabilità comunitaria e orientamento verso la giustizia sociale), utilizzando un approccio longitudinale *mixed-method*.

3. Metodologia

L'approccio longitudinale *mixed-method* è stato scelto per permettere una lettura più articolata e comprensiva dei dati relativi all'esperienza di service-learning degli studenti. Inoltre, la scelta di questo approccio è coerente con la richiesta di maggiore rigore scientifico nello studio delle esperienze di service-learning (Camilli Trujillo et al., 2022; Compare & Albanesi, 2023).

I dati quantitativi sono stati raccolti prima e dopo l'esperienza di SL, mentre i dati qualitativi sono stati raccolti solo dopo la conclusione dell'esperienza con l'intento di raccogliere le riflessioni da parte degli studenti riguardo gli effetti che le esperienze di service-learning hanno prodotto riguardo la responsabilità nei confronti della comunità, l'impegno civico e la giustizia sociale.

3.1. Contesto e procedura

Hanno partecipato allo studio 33 studenti iscritti ai laboratori di psicologia di comunità delle lauree magistrali in psicologia clinica e psicologia scolastica e di comunità dell'Università di Bologna, tenutisi tra ottobre 2022 e gennaio 2023 nel campus di Cesena. Per la maggior parte gli studenti erano donne cisgender (N = 23; 69.7%), uomini cisgender (N = 9; 27.3%) e 1 persona non binaria (3%), con un'età compresa tra i 22 e i 36 anni (M = 23.85; DS = 2.7). Tutti gli studenti erano di nazionalità italiana e per la maggior parte bianchi (N = 31; 93.9%), con 1 studente cinese e 1 studente latino. Quasi la totalità erano studenti a tempo pieno (N = 31; 93.9%), con due studenti lavoratori part-time (N = 2; 6.1%). Una parte degli studenti risiedeva abitualmente nelle zone limitrofe al campus (N = 13; 39.4%), mentre la maggioranza in altri territori (N = 20; 60.6%). Infine, la maggior parte degli studenti non si identificava con un gruppo minoritario discriminato in Italia (n = 29; 87.9%), mentre una parte più piccola si identificava con gruppi minoritari discriminati in Italia a causa di identità di genere, orientamento sessuale o appartenenza culturale (N = 4; 12.1%).

Per la parte quantitativa, un questionario anonimo è stato somministrato all'inizio e alla fine delle attività di SL. Il questionario conteneva variabili sociodemografiche, come età, identità di genere, appartenenza culturale, e le seguenti scale psicometriche di cui sono riportati i valori di affidabilità al t1 (prima di fare il SL) e al t2 (dopo averlo concluso):

Scala del senso di responsabilità comunitario (Prati et al., 2020). La scala si compone di sei item (es. "Una delle cose migliori che posso fare per migliorare la comunità in cui vivo è

mettermi al servizio degli altri”), range di risposta da 1 = completamente in disaccordo a 5 = completamente d’accordo ($\alpha_{t1} = .82$; $\alpha_{t2} = .80$).

Scala dell’impegno civico (Doolittle & Faul, 2013). La scala si compone di due sotto scale. La prima relativa agli atteggiamenti verso l’impegno civico, composta da otto item (es. “Credo di avere una responsabilità nell’aiutare le persone con svantaggi socio-economici”) ($\alpha_{t1} = .77$; $\alpha_{t2} = .86$). La seconda relativa ai comportamenti di impegno civico, composta da sei item (es. “Partecipo a discussioni che riguardano i temi della responsabilità sociale”), range di risposta da 1 = completamente in disaccordo a 5 = completamente d’accordo ($\alpha_{t1} = .78$; $\alpha_{t2} = .86$).

Scala della giustizia sociale (Torres-Harding et al., 2012). Nello studio sono state utilizzate due sotto scale. La prima relativa alla percezione di controllo sui comportamenti di giustizia sociale, composta da 5 item (es. “Sento di poter avere un impatto positivo sulla vita delle altre persone”) ($\alpha_{t1} = .86$; $\alpha_{t2} = .86$). La seconda relativa alle intenzioni di attuare comportamenti orientati alla giustizia sociale, composta da 4 item (es. “In futuro, intendo impegnarmi in attività che promuovano la giustizia sociale”), range di risposta da 1 = completamente in disaccordo a 5 = completamente d’accordo ($\alpha_{t1} = .91$; $\alpha_{t2} = .89$).

Per la parte qualitativa, all’interno del questionario somministrato alla fine delle attività sono state inserite due domande aperte, chiedendo agli studenti di riflettere se, e in che misura, l’esperienza di SL avesse prodotto qualche cambiamento rispetto ai temi misurati nel questionario attraverso le scale psicometriche.

In una prima fase, i dati quantitativi e qualitativi sono stati analizzati in modo indipendente e poi integrati seguendo le linee guida indicate da Fetters et al. (2013). Le analisi quantitative sono state condotte usando il software statistico SPSS 26. Sono stati usati test non parametrici, poiché il test di Shapiro-Wilk ha mostrato una distribuzione non normale dei dati. Le analisi qualitative sono state condotte con un’analisi induttiva qualitativa del contenuto (Elo & Kyngäs, 2008). I dati sono stati organizzati in un foglio di calcolo Excel; in prima battuta le unità di analisi sono state selezionate e riorganizzate attraverso una procedura di codifica aperta. Successivamente, i codici identificati sono stati raggruppati in categorie più ampie.

4. Risultati

4.1. Risultati quantitativi

Le statistiche descrittive e gli indici di correlazione per ranghi di Spearman sono riportate in Figura 1, mentre i risultati del test per due campioni correlati di Wilcoxon sono riportati in Figura 2.

Le analisi descrittive mostrano che gli studenti hanno ottenuto punteggi medi alti in tutte le variabili già al t1, lasciando poco spazio per il miglioramento al t2, dove si può tuttavia osservare una tendenza ad avere punteggi medi più alti rispetto alle stesse variabili misurate al t1. Le correlazioni mostrano una forte correlazione tra le stesse variabili al t1 e al t2 (es. SOCR t2 con SOCR t1) e come la maggior parte delle variabili siano correlate tra di loro in modo più o meno significativo ($p < .05$; $p < .01$). Questa significatività nelle correlazioni può essere spiegata dal fatto che le variabili psicosociali scelte convergono nell’analisi di comportamenti civici e di responsabilità comunitaria a diversi livelli (individuale e collettivo) e per questo l’andamento dei loro punteggi è correlato.

Variabile	Media	DS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 SOCR t1	3.32	.69									
2 SOCR t2	3.47	.65	.55**								
3 CESA t1	3.89	.51	.73**	.32							
4 CESA t2	4.02	.60	.62**	.70**	.69**						
5 CESB t1	3.13	.76	.58**	.59**	.47**	.61**					
6 CESB t2	3.28	.93	.55**	.70**	.48**	.76**	.73**				
7 SJPBC t1	4.21	.51	.39*	.32	.27	.34	.23	.35*			
8 SJPBC t2	4.24	.52	.40*	.47**	.26	.53**	.24	.46**	.71**		
9 SJBI t1	4.26	.64	.49**	.22	.52**	.35*	.19	.25	.51**	.13	
10 SJBI t2	4.29	.59	.57**	.50**	.62**	.73**	.27	.50**	.47**	.51**	.57**

Figura 1. Statistiche descrittive e correlazioni. * La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code); ** La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code). SOCR = Senso di responsabilità comunitario; CESA = Atteggiamenti di impegno civico; CESB = Comportamenti di impegno civico; SJPBC = Percezione di controllo sui comportamenti di giustizia sociale; SJBI = Intenzione di attuare comportamenti di giustizia sociale.

Nonostante la tendenza di punteggi medi più alti al t2 rispetto al t1 mostrata dalle analisi descrittive, il test per due campioni correlati di Wilcoxon non ha evidenziato nessun cambiamento significativo per le variabili prese in esame (Figura 2).

Variabile	Z	p
Senso di responsabilità comunitario	-1.09	0.28
Atteggiamenti di impegno civico	-1.75	0.08
Comportamenti di impegno civico	-1.39	0.17
Percezione di controllo sui comportamenti di giustizia sociale	-0.74	0.46
Intenzione di attuare comportamenti di giustizia sociale	-0.48	0.63

Figura 2. Test per due campioni correlati di Wilcoxon.

4.2. Risultati qualitativi

Dall'analisi qualitativa del contenuto condotta sui dati delle due domande aperte sono emersi sei codici, riorganizzati in due categorie: consapevolezza e impegno civico.

Consapevolezza

Gli studenti hanno indentificato quattro aree di consapevolezza influenzate dall'esperienza di service-learning.

A detta degli studenti, il SL è stata un'occasione di sensibilizzazione e acquisizione di consapevolezza *sulle necessità e i bisogni della comunità locale*, attivando anche riflessioni e curiosità sui bisogni dei propri territori di origine. Per alcuni studenti, questa consapevolezza dei bisogni ha portato una riflessione anche sulle risorse e sul capitale sociale della comunità locale e studentesca.

Questa esperienza di SL ha prodotto qualche cambiamento, in particolare nell'avermi sensibilizzato ad alcune tematiche di rilievo nella nostra comunità e nell'avermi dato prova

che si può fare qualcosa per portare dei miglioramenti. (1_A)

Un'altra dimensione della consapevolezza emersa è in relazione *all'importanza/possibilità di impegnarsi attivamente*. Gli studenti, attraverso l'esperienza di service-learning, hanno avuto modo di comprendere quanto sia rilevante per la comunità che quante più persone possibili partecipino attivamente. L'esperienza reale di impegno vissuta attraverso il service-learning ha anche aperto uno spazio riflessivo su quanto però questo impegno possa essere a volte faticoso e comportare dei sacrifici, visti però come necessari, e sull'importanza di praticare un esercizio di riflessione continuativo su quale ciascun membro della comunità può avere un ruolo nell'apportare cambiamenti positivi.

L'esperienza di SL mi ha fatto riflettere sull'importanza che ha la partecipazione attiva di ogni cittadino nella comunità e mi ha fatto capire quanto attuare concretamente questo impegno sia a volte psicologicamente difficile o non immediato. Sicuramente è stata un'esperienza che, per quanto breve, ha attivato una riflessione in me che non smetterà di interrogarmi su come attuare un vero cambiamento nel mio ruolo nella comunità. (28_S)

Una terza dimensione emersa è relativa alla *consapevolezza della (propria) capacità di impegnarsi attivamente*, sia intesa come competenza "trasversale," sia intesa come capacità di dare un contributo alla comunità. Questa consapevolezza rispetto alle proprie capacità accompagna le riflessioni sui bisogni e sull'importanza dell'impegno civico, e sostiene le azioni comunitarie.

Il SL mi ha resa maggiormente consapevole delle mie capacità, dei miei punti di forza, di quello che posso fare per la mia comunità. Nonostante dopo il SL non mi sia ancora impegnata in altre attività simili, ho intenzione di farlo in futuro. (15_F)

Il SL mi ha fatto percepire di poter avere un impatto positivo sulla mia comunità e questo credo sia il punto di partenza per poter mettere in pratica azioni future di impegno verso il benessere della comunità, tramite il servizio di offerta di aiuto, sostegno e collaborazione verso l'Altro. (28_S)

Infine, una quarta dimensione è quella della *consapevolezza sui temi di giustizia sociale*, intesa come la capacità di riconoscere le condizioni di disuguaglianza che sono presenti all'interno della società e che hanno come effetto quello di lasciare ai margini dei gruppi di persone (es. senza fissa dimora). Acquisire questa consapevolezza sui temi di giustizia sociale viene collegata anche alla comprensione che "gli ultimi" possano essere persone simili a noi e che nel mondo reale esistono dinamiche e situazioni che a volte si crede appartengano solo alle trame delle serie tv.

Il SL mi ha permesso di entrare in contatto con un mondo che pensavo appartenesse solo alle fiction e serie tv. (31_M)

Più che un cambiamento come azione concreta, si è verificato un cambiamento concettuale riguardante il modo di concepire la disuguaglianza sociale grazie al fatto di averla toccata con mano. (28_S)

Impegno civico

Gli studenti hanno scoperto nelle attività del SL *la possibilità di dare un contributo alla comunità* avendo un ruolo attivo positivo nell'influenzare i contesti comunitari e la vita delle persone. La possibilità di contribuire e influenzare i contesti comunitari, ovvero di impegnarsi civicamente, si innesta e viene influenzata e sostenuta dalla consapevolezza che gli studenti hanno acquisito nel corso delle attività.

Il SL mi ha aiutato a comprendere in termini pratici come si possa dare un contributo alla comunità e come anche la più piccola idea possa apportare un miglioramento. (18_G)

Grazie all'esperienza effettuata, ho avuto modo di contribuire (seppur in piccola parte) al bene della comunità. (13_E)

La scoperta di potere contribuire alla comunità, in alcuni casi si è tradotta in un *impegno attivo* con l'avvio di un'esperienza di volontariato. La testimonianza della studentessa che riportiamo di seguito racconta anche di una intenzione di declinare la propria professione al servizio della comunità nel senso dell'empowerment e della giustizia sociale

Sono convinta che nel mio futuro lavorerò per aiutare le persone ad avere una voce e raggiungere maggiore uguaglianza all'interno della comunità. Grazie al SL ho iniziato a fare volontariato due giorni alla settimana. (3_A)

5. Discussione e conclusioni

La letteratura sul service-learning sembra presupporre l'efficacia di questo approccio nella formazione alla cittadinanza attiva degli studenti, citando numerosi impatti positivi. Ad ogni modo, i dati raccolti in questo studio empirico offrono un quadro più sfumato. Il confronto dei punteggi degli studenti sulle variabili misurate, come la responsabilità nei confronti della comunità, l'impegno civico e la giustizia sociale, non mostra alcuna differenza statisticamente significativa prima e dopo l'esperienza di SL. A prima vista, basandosi solo sui numeri, sembrerebbe che il SL non abbia prodotto alcun effetto significativo negli studenti che hanno svolto i progetti nelle organizzazioni comunitarie.

Tuttavia, quando abbiamo chiesto agli studenti di riflettere sugli effetti delle esperienze di SL sulla responsabilità nei confronti della comunità, sull'impegno civico e sulla giustizia sociale, è emersa una consapevolezza maturata attraverso l'esperienza di SL, che si articola in almeno due direzioni. Innanzitutto, gli studenti hanno preso coscienza dei bisogni della comunità e delle disuguaglianze/ingiustizie che li sostengono. In secondo luogo, hanno riconosciuto la possibilità di agire come agenti di cambiamento, comprendendo l'importanza di contribuire, anche in piccola misura, e di avere la capacità di agire nei confronti della comunità.

Questa consapevolezza può funzionare da *motore* per l'impegno civico, offrendo un'occasione concreta per dare risposte ai bisogni della comunità e mettersi in gioco come cittadini attivi. Allo stesso tempo, può anche spingere alla prudenza, riconoscendo la complessità dei bisogni e le ingiustizie strutturali che li mantengono. L'esperienza pratica può avere reso gli studenti consapevoli che possono fare qualcosa, ma forse "meno" di quello che pensavano "in teoria". L'esperienza sul campo potrebbe aver contribuito a una rivalutazione più "cauta" dell'impatto del proprio impegno su questioni complesse come quelle che chiamano in causa la giustizia sociale. In altre parole, gli studenti potrebbero aver fornito una valutazione più realistica delle loro effettive possibilità e delle loro convinzioni nel post-test, rispetto a quanto fatto nel pre-test come già ipotizzato in altri studi (Osborne et al., 1998).

I resoconti qualitativi, infatti, mostrano che il contributo del SL viene riconosciuto, ma anche circoscritto (è quasi sempre piccolo), e che la pratica del SL consente di riappropriarsi di rappresentazioni realistiche dei problemi, rompendo idealizzazioni dei contesti sociali che spesso sono frutto di esperienze mediatiche distorte, come quelle presentate nelle serie televisive. In questo senso, il SL sembra svolgere una funzione ancora più fondamentale rispetto all'acquisizione di competenze o al cambiamento di atteggiamenti, poiché fornisce un "bagno di realtà" che rinnova la visione del mondo, delle sue storture e delle sue ingiustizie strutturali. Questo aspetto potrebbe essere

particolarmente rilevante per una generazione che è cresciuta filtrando la realtà attraverso piattaforme come Instagram e TikTok, e potrebbe meritare ulteriori approfondimenti in future ricerche.

I dati qualitativi sono di grande valore per aiutare noi ricercatori a riconsiderare il valore e il significato dei dati quantitativi, soprattutto quando utilizziamo misure basate sulle autovalutazioni e quando gli studenti hanno una certa familiarità con le scale utilizzate. Inoltre, è possibile che, già nel primo momento di valutazione, gli studenti cerchino di presentare un'immagine di sé più desiderabile in relazione ai temi trattati nel corso e possano essere influenzati dalla motivazione a ottenere una buona performance.

Nonostante i limiti relativi al campione di dimensioni ridotte e alla specificità delle esperienze di SL prese in considerazione, nonché l'assenza di un gruppo di controllo e il metodo utilizzato (con un numero limitato di domande qualitative e focalizzate), lo studio rappresenta un esempio concreto di applicazione di una metodologia di valutazione "integrata" degli effetti del SL sugli studenti. In questo studio, l'approccio qualitativo viene utilizzato per stimolare la riflessione sui costrutti analizzati attraverso misure validate, che favoriscono la comparabilità dei risultati, anche in prospettiva futura.

Le future ricerche dovrebbero essere realizzate con campioni più numerosi ed eterogenei, e potrebbero arricchire la fase pre-intervento integrando l'approccio qualitativo, raccogliendo spiegazioni per alcune risposte o rappresentazioni riguardo ai temi/variabili oggetto di misurazione. Inoltre, potrebbe essere utile includere una terza misurazione di follow-up per comprendere come queste rappresentazioni si modificano nel tempo e gli effetti a lungo termine del service-learning. Ulteriori integrazioni potrebbero derivare dall'inclusione della prospettiva dei tutor, che, agendo come osservatori del comportamento degli studenti e conoscendo approfonditamente il contesto in cui si muovono, possono fornire elementi di comprensione dell'esperienza attraverso la triangolazione con la prospettiva degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Albanesi, C., Cicognani, E., & Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17(5), 387–406. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.903> (ver. 25.05.2023).
- Albanesi, C., Guarino, A., & Compare, C. (2023). Competenze cognitive e non cognitive. La pratica del service-learning come interfaccia dei contesti educativi. *Psicologia della salute*, 1. <http://dx.doi.org/10.3280/PDS2023-001003> (ver. 25.05.2023).
- Aramburuzabala, P., McIlrath, L., & Opazo, H. (2019). *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement*. Routledge.
- Beaulieu, M., Breton, M., & Brousselle, A. (2018). Conceptualizing 20 years of engaged scholarship: A scoping review. *PLOS ONE*, 13(2), e0193201. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0193201> (ver. 25.05.2023).
- Bowen, G. A., & Kiser, P. M. (2009). Promoting Innovative Pedagogy and Engagement through Service-Learning Faculty Fellows Programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(1), Articolo 1.
- Boyd, N. M., & Nowell, B. (2017). Testing a Theory of Sense of Community and Community Responsibility in Organizations: An Empirical Assessment of

- Predictive Capacity on Employee Well-Being and Organizational Citizenship. *Journal of Community Psychology*, 45(2), 210–229. <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.21843> (ver. 25.05.2023).
- Boyer, E. L. (1996). The Scholarship of Engagement. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 49(7), 18–33. <http://dx.doi.org/10.2307/3824459> (ver. 25.05.2023).
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221–239. <http://dx.doi.org/10.1080/00221546.1996.11780257> (ver. 25.05.2023).
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers college record*, 105(9), 1674–1692. <http://dx.doi.org/10.1177/016146810310500903> (ver. 25.05.2023).
- Cabedo, L., Royo, M., Moliner, L., & Guraya, T. (2018). University Social Responsibility towards Engineering Undergraduates: The Effect of Methodology on a Service-Learning Experience. *Sustainability*, 10(6), Articolo 6. <http://dx.doi.org/10.3390/su10061823> (ver. 25.05.2023).
- Camilli Trujillo, C., Cuervo Calvo, L., García Gil, D., & Bonastre Valles, C. (2022). Mixed methods research in service-learning: An integrative systematic review. *Quality & Quantity*, 56(4), 2361–2386. <http://dx.doi.org/10.1007/s11135-021-01218-3> (ver. 25.05.2023).
- Checkoway, B., & Aldana, A. (2013). Four forms of youth civic engagement for diverse democracy. *Children and Youth Services Review*, 35(11), 1894–1899. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.09.005> (ver. 25.05.2023).
- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161, 120284. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284> (ver. 25.05.2023).
- Compare, C. (2023). The Transformative Potential of Community Engagement in Higher Education: An Analysis of Service-Learning Effects on Students, Communities, and Institutions. Tesi di dottorato, University of Bologna.
- Compare, C., & Albanesi, C. (2023). Belief, attitude and critical understanding. A systematic review of social justice in Service-Learning experiences. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 33(2), 332–355. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.2639> (ver. 25.05.2023).
- Compare, C., Pieri, C., & Albanesi, C. (2022). Community-University Partnership in Service-Learning: Voicing the Community Side. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 26(2), Articolo 2. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/2596> (ver. 25.05.2023).
- Compare, C., Prati, G., Guarino, A., Gatti, F., Procentese, F., Fedi, A., Aresi, G. U., Gattino, S., Marzana, D., Tzankova, I., & Albanesi, C. (2021). Predictors of prosocial behavior during the COVID-19 national lockdown in Italy: Testing the role of psychological sense of community and other community assets. *Community Psychology in Global Perspective*, 7(2), Articolo 2. <http://dx.doi.org/10.1285/i24212113v7i2p22> (ver. 25.05.2023).

- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233–245. <http://dx.doi.org/10.1080/00986280903172969> (ver. 25.05.2023).
- d'Arlach, L., Sanchez, B., & Feuer, R. (2009). Voices from the Community: A Case for Reciprocity in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 5–16.
- Doolittle, A., & Faul, A. C. (2013). Civic Engagement Scale: A Validation Study. *SAGE Open*, 3(3). <http://dx.doi.org/10.1177/2158244013495542> (ver. 25.05.2023).
- Dostilio, L. D., Harrison, B., Brackmann, S. M., Kliewer, B. W., Edwards, K. E., & Clayton, P. H. (2012). Reciprocity: Saying what we mean and meaning what we say. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 19(1), 17–33.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x> (ver. 25.05.2023).
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs—Principles and Practices. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2134–2156. <http://dx.doi.org/10.1111/1475-6773.12117> (ver. 25.05.2023).
- Foster-Fishman, P. G., & Behrens, T. R. (2007). Systems change reborn: Rethinking our theories, methods, and efforts in human services reform and community-based change. *American journal of community psychology*, 39, 191–196. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-007-9104-5> (ver. 25.05.2023).
- Hatcher, J. A. (2011). Assessing civic knowledge and engagement. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 81–92. <http://dx.doi.org/10.1002/ir.382> (ver. 25.05.2023).
- Heller, K., Price, R. H., Reinharz, S., Riger, S., & Wandersman, A. (1984). *Psychology and community change: Challenges of the future*. Pacific Grove, CA: Brooks.
- Jacoby, B. (2014). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. John Wiley & Sons.
- Kirkness, V. J., & Barnhardt, R. (1991). FIRST NATIONS AND HIGHER EDUCATION: The Four R's — Respect, Relevance, Reciprocity, Responsibility. *Journal of American Indian Education*, 30(3), 1–15.
- Knudsen, M. P., Frederiksen, M. H., & Goduscheit, R. C. (2021). New forms of engagement in third mission activities: A multi-level university-centric approach. *Innovation*, 23(2), 209–240. <http://dx.doi.org/10.1080/14479338.2019.1670666> (ver. 25.05.2023).
- Langhout, R. D., & Gordon, D. L. (2021). Outcomes for underrepresented and misrepresented college students in service-learning classes: Supporting agents of change. *Journal of Diversity in Higher Education*, 14, 408–417. <http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000151> (ver. 25.05.2023).
- Li, M., & Frieze, I. H. (2016). Developing civic engagement in university education: Predicting current and future engagement in community services. *Social Psychology of Education*, 19(4), 775–792. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-016-9356-8> (ver. 25.05.2023).

- Li, Y., Yao, M., Song, F., Fu, J., & Chen, X. (2019). Building a just world: The effects of service-learning on social justice beliefs of Chinese college students. *Educational Psychology, 39*(5), 591–616. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2018.1530733> (ver. 25.05.2023).
- Liu, R.-L., & Hsiung, H. (2019). The impact on the learning outcomes of service-learning curriculum for college students in Taiwan. *Citizenship Teaching & Learning, 14*(2), 213–223. http://dx.doi.org/10.1386/ctl_00006_1 (ver. 25.05.2023).
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology, 14*(1), 6–23. [http://dx.doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I) (ver. 25.05.2023).
- Osborne, R. E., Hammerich, S., & Hensley, C. (1998). Student Effects of Service-Learning: Tracking Change Across a Semester. *Michigan Journal of Community Service Learning, 5*, 5–13.
- Prati, G., Procentese, F., Albanesi, C., Cicognani, E., Fedi, A., Gatti, F., Mannarini, T., Rochira, A., Tartaglia, S., Boyd, N., Nowell, B., & Gattino, S. (2020). Psychometric properties of the Italian version of the sense of community responsibility scale. *Journal of Community Psychology, 48*(6), 1770–1790. <http://dx.doi.org/10.1002/jcop.22366> (ver. 25.05.2023).
- Predazzi, E. (2012). The third mission of the university. *Rendiconti Lincei, 23*(1), 17–22. <http://dx.doi.org/10.1007/s12210-012-0182-4> (ver. 25.05.2023).
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A., & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review, 20*(4), 573–593. <http://dx.doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6> (ver. 25.05.2023).
- Salam, M., Iskandar, D. N. F. A., & Ibrahim, D. H. A. (2017). Service Learning Support for Academic Learning and Skills Development. *Journal of Telecommunication, Electronic and Computer Engineering (JTEC), 9*(2–10), Articolo 2–10.
- Shin, J., Kim, M.-S., Hwang, H., & Lee, B.-Y. (2018). Effects of intrinsic motivation and informative feedback in service-learning on the development of college students' life purpose. *Journal of Moral Education, 47*(2), 159–174. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2017.1419943> (ver. 25.05.2023).
- Stewart, T., & Wubbena, Z. C. (2015). A Systematic Review of Service-Learning in Medical Education: 1998–2012. *Teaching and Learning in Medicine, 27*(2), 115–122. <http://dx.doi.org/10.1080/10401334.2015.1011647> (ver. 25.05.2023).
- Torres-Harding, S. R., Siers, B., & Olson, B. D. (2012). Development and Psychometric Evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal of Community Psychology, 50*(1), 77–88. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-011-9478-2> (ver. 25.05.2023).
- Tyler, T., Boeckmann, R. J., Smith, H. J., & Huo, Y. J. (2019). *Social Justice in A Diverse Society*. Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429306310> (ver. 25.05.2023).
- Yates, M., & Youniss, J. (1999). *Roots of Civic Identity: International Perspectives on Community Service and Activism in Youth*. Cambridge University Press.