

Service-learning and inclusion in higher education contexts. A thematic analysis

Service-learning e inclusione nei contesti universitari. Una thematic analysis

Diego Di Masi^a, Alice Di Leva^{b,1}

^a *Università degli Studi di Torino*, diego.dimasi@unito.it

^b *Università degli Studi di Torino*, alice.dileva@unito.it

Abstract

The aim of this thematic analysis is to understand in which contexts of higher education service-learning approach is implemented, and how much it is employed in the field of inclusion. Further objective of this thematic analysis is to understand what role within service-learning projects is reserved for students with special educational needs. Are students with disabilities only recipients of service-learning projects or are they actors and promoters? Are service-learning experiences promoting these student's agency?

Keywords: service-learning; thematic analysis; inclusion; higher education; student agency.

Sintesi

Lo scopo della thematic analysis è capire in quali contesti accademici viene implementato il service-learning, e quanto è impiegato nel campo dell'inclusione. Ulteriore obiettivo è comprendere quale ruolo viene riservato agli studenti con bisogni educativi speciali all'interno dei progetti di service-learning. Gli studenti con disabilità sono solo destinatari di progetti di service-learning o ne sono attori e promotori? Le esperienze di service-learning promuovono l'agency personale di questi studenti?

Parole chiave: service-learning; thematic analysis; inclusione; università; student agency.

¹ L'articolo è l'esito del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, i paragrafi 1 (1.1., 1.2, 1.3) e 4 sono stati scritti da Diego Di Masi, mentre i paragrafi 2 (2.1, 2.2) e 3 da Alice Di Leva.

1. Service-learning e inclusione: un binomio fantastico

Nella *Grammatica della fantasia*, Gianni Rodari ci mostra come i temi fantastici, gli spunti per le storie, nascono dall'incontro tra le parole "non basta un polo elettrico a suscitare una scintilla, ce ne vogliono due. La parola singola 'agisce' solo quando ne incontra una seconda che la provoca, la costringe a uscire dai binari dell'abitudine, a scoprirsi nuove capacità di significare. Non c'è vita dove non c'è lotta" (Rodari, 1973, p. 17).

Nella storia che stiamo per raccontare i binomi fantastici sono due: Service e Learning; Service-learning e inclusione. In questo paragrafo presenteremo il primo binomio al fine di far emergere quali sono le dimensioni che definiscono il service-learning e quali forme assume nella sua implementazione. Successivamente ci dedicheremo a descrivere il processo trasformativo che ha portato la Pedagogia speciale ad assumere una prospettiva inclusiva. Obiettivo di questa seconda riflessione è presentare i diversi modelli di lettura della disabilità che saranno poi utilizzati per analizzare le pratiche di service-learning che vedono il coinvolgimento/la partecipazione di studenti con disabilità. Infine, nella discussione del secondo binomio fantastico, si circoscrive il contesto dell'analisi tematica con l'obiettivo di evidenziare le opportunità che emergono nel pensare, all'interno dei contesti universitari, il service-learning come strumento per promuovere pratiche inclusive.

1.1. Service-learning: dimensioni e tipologie

Il termine service-learning viene utilizzato per la prima volta a metà degli anni '60 del secolo scorso per presentare i programmi di tirocinio, implementati nelle università nordamericane, che vedevano il coinvolgimento degli studenti in progetti sociali sul territorio. A partire dagli anni '90, il service-learning ha visto una progressiva diffusione internazionale e ha acquisito una crescente popolarità anche in Europa (Kenny & Gallagher 2002).

Il service-learning è un approccio pedagogico che integra le attività del curriculum scolastico o accademico offrendo agli studenti e alle studentesse un modo di apprendere fondato sulla ricerca, sulla partecipazione attiva e sull'impegno nella comunità (McIlrath et al., 2016). È un'esperienza di apprendimento che prevede il riconoscimento di crediti formativi in cui gli studenti e le studentesse, oltre a frequentare un corso, *partecipano* a un'attività di ricerca e intervento progettata per rispondere a specifici bisogni espressi da una comunità; e *riflettono* sull'attività stessa in modo tale da acquisire una comprensione più profonda dei contenuti del corso, un più ampio apprezzamento delle discipline e un maggiore senso di responsabilità civica (Bringle & Hatcher, 1995). Nel service-learning teoria e prassi formano una diade che supera la tradizionale rappresentazione dicotomica che tende a vederle come due attività distinte.

In letteratura troviamo quattro elementi che descrivono un'esperienza di service-learning efficace: la partecipazione degli studenti e delle studentesse a esperienze progettate a partire dai bisogni espressi dalla comunità; la medesima importanza attribuita agli obiettivi di apprendimento e di servizio che rendono il significato del trattino nel termine *service-learning* un aspetto simbolico prima che grammaticale (Chambers & Lavery, 2012); la reciprocità tra chi è impegnato attivamente nella realizzazione del progetto di service-learning (lo studente) e la comunità che esercita la sua *agency* orientando l'attività di service-learning. Infine, il quarto elemento si riferisce alle fasi in cui si struttura un'attività di service-learning: *preparazione* del progetto definito dall'analisi dei bisogni della comunità e dagli obiettivi di apprendimento del corso; realizzazione delle attività

pianificate, *azione*, vantaggiose per tutte le parti coinvolte; *riflessione* a partire dall'esperienza; infine, *dimostrazione*: restituzione pubblica dei risultati.

Chambers e Lavery (2012) mettono in evidenza che nei contesti universitari, tra le diverse tipologie di service-learning, quelle più ricorrenti sono: progetti diretti che prevedono il contatto con la comunità, come per esempio i progetti di scambio intergenerazionale; progetti indiretti in cui le esperienze di apprendimento e servizio possono essere pensate intorno alla sistemazione di uno spazio pubblico; progetti di *community-based research* in cui studenti, docenti e partner della comunità collaborano nella realizzazione di un percorso di ricerca finalizzato a risolvere un problema concreto; e infine progetti di *advocacy* in cui gli studenti sono coinvolti in attività di sensibilizzazione pubblica.

Sebbene ancora poco indagate, crescono le ricerche che studiano l'impatto delle esperienze di service-learning in contesto internazionale (Tonkin, 2011). Un'ulteriore modalità di service-learning, che in questi anni è stato oggetto di un progressivo interesse, vede l'implementazione di ambienti di apprendimento digitali (e-service-learning) (Bukas Marcus, Azean Atan, Mohd Yusof, & Tahir, 2020). Per rimanere nel contesto accademico, particolare attenzione è rivolta alla formazione dei futuri insegnanti e ai loro atteggiamenti verso l'inclusione (Mergler, Carrington, Kimber, & Bland, 2012).

1.2. Inclusione e trasformazioni della Pedagogia Speciale

Il UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) definisce l'inclusione "un processo di riforma sistemica che comporta cambiamenti e modifiche ai contenuti, ai metodi di insegnamento, agli approcci, alle strutture e alle strategie educative per superare le barriere, con l'obiettivo di garantire a tutti gli studenti un'esperienza di apprendimento equa e partecipativa e un ambiente che risponda al meglio alle loro esigenze e preferenze" (General Comment n°4, 2016, p. 3). L'educazione inclusiva non riguarda solamente i processi di insegnamento-apprendimento che vedono il coinvolgimento delle persone con disabilità, ma la Pedagogia speciale ha fortemente influenzato la cultura, le politiche e le pratiche inclusive, che l'hanno trasformata a loro volta. Di seguito proviamo a sintetizzare alcune tappe significative per inquadrare la possibile relazione con il service-learning.

In Italia, quando la legge 118 del 1971 inaugura la stagione dell'inserimento degli alunni e delle alunne con disabilità nelle scuole comuni, avviando così il processo di deistituzionalizzazione con la progressiva chiusura delle scuole speciali e delle classi differenziali, per la Pedagogia speciale si apre la possibilità di operazionalizzare, dal punto di vista delle teorie e delle pratiche, il concetto di *educabilità* (Canevaro, 2009).

Con uno sguardo retrospettivo è possibile individuare tre trasformazioni dell'oggetto della Pedagogia speciale. La prima è segnata dal concetto di Bisogno Educativo Speciale (BES), diffuso prima in Inghilterra e poi nel resto del mondo grazie al Rapporto Warnock (1978), come tentativo di superare il modello medico della disabilità centrato sul deficit e su una lettura individuale della disabilità, per sottolineare lo svantaggio che incontra una persona con disabilità quando vive in un contesto in cui sono presenti ostacoli che gli impediscono la piena e responsabile partecipazione alla vita sociale. Nel Rapporto Warnock si afferma che "The purpose of education for all children is the same; the goals are the same. But the help that individual children need in progressing towards them will be different"² (1978).

² Lo scopo dell'educazione per tutti i bambini è lo stesso; gli obiettivi sono gli stessi. Ma il sostegno di cui hanno bisogno i singoli bambini per raggiungerli sarà diverso.

Poiché il problema non è l'individuo, ma lo svantaggio che emerge dall'incontro tra deficit e contesto, compito della Pedagogia speciale è ridurre lo svantaggio attraverso il *sostegno di cui hanno bisogno i singoli bambini*: principio di individualizzazione.

Nel tentativo di superare la logica lineare che vede la disabilità come conseguenza di una menomazione, il concetto di Bisogno Educativo Speciale finisce per riprodurre una nuova discriminazione attraverso l'uso del termine *speciale*. Nella critica proposta dai Disability Studies "il concetto (e il marchio) di «speciale» viene considerato negativo, svalorizzante, estrinsecazione di una costruzione sociale discriminatoria che opera per l'oppressione e la marginalizzazione di particolari gruppi minoritari di persone, in genere di chi presenta qualche differenza rispetto ad aspettative e standard culturalmente e storicamente determinati, espressione di politiche dominanti e arbitrarie" (Ianes, 2021, p. 356).

Per superare la contraddizione che emerge nell'applicazione del concetto di BES, che in letteratura è descritta come "dilemma della differenza"³ (Terzi, 2005), la Pedagogia speciale ha ampliato il suo sguardo: la sua unità di analisi non è più il singolo individuo e l'intervento finalizzato alla riduzione della distanza dalla *normalità*; l'attenzione è ora rivolta alle differenze che ognuno e ciascuno porta in classe.

Questo passaggio dal paradigma della normalità al paradigma della diversità trova una sintesi nel concetto di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, proposto nell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002).

Scrivendo Dovigo (2008) "La proposta dell'Index è, in questo senso, molto chiara e radicale: occorre abbandonare il riferimento ai Bisogni Educativi Speciali (che suggeriscono una visione della disabilità come problema che riguarda il singolo individuo) e sostituirlo con quello di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Disabile non è l'individuo, ma la situazione che, non tenendo conto della pluralità di soggetti e delle loro caratteristiche specifiche, ne privilegia alcuni a scapito degli altri" (pp. 19-20).

Questa trasformazione, resa possibile anche grazie alla lettura bio-psico-sociale proposta dall'ICF (International Classification of Functioning), modifica di nuovo l'oggetto della Pedagogia speciale: dalla riduzione dello svantaggio alla promozione dell'equità. "Da questa prospettiva l'inclusione in educazione non ha come target un gruppo specifico di alunni, ma intende portare l'attenzione sull'equità dell'offerta formativa" (Ianes e Demo, 2022, p. 21): un'offerta formativa capace di rimuovere le barriere all'apprendimento e partecipazione.

Oggi ci troviamo di fronte alla necessità di ripensare di nuovo l'oggetto della Pedagogia speciale. Il concetto di inclusione si è ampliato a tal punto da aver assunto le caratteristiche di un *runaway object* (Engeström, 2008). Un *runaway object* si caratterizza per essere un oggetto che cresce rapidamente e supera i confini del proprio sistema di attività, è un oggetto difficile da controllare e che può generare risultati inattesi, allo stesso tempo "can

³ "Il dilemma della differenza consiste nella scelta, apparentemente inevitabile, tra - identificare le differenze dei bambini per organizzare risposte differenziate, con il rischio di etichettare e dividere, e - dall'altra parte - accentuare l'essere come gli altri (sameness) e dare risposte comuni, con il rischio di non rendere disponibile ciò che è rilevante e necessario per i singoli bambini". (Terzi, 2005, p. 444).

*also be powerfully emancipatory objects that open up radically new possibilities of development and well-being*⁴ (Engeström, 2008, p. 227).

L'unità di analisi non è più né il singolo individuo con i suoi bisogni educativi speciali, né l'offerta formativa di una classe o di una scuola con le sue barriere o facilitazioni all'apprendimento. Il sistema di attività dei processi inclusivi supera i tradizionali confini rappresentati dalle singole organizzazioni/istituzioni (scuola, servizi e famiglia) per realizzarsi in un sistema più esteso, che si caratterizza per la presenza di più protagonisti che possono essere mossi da diverse motivazioni e avere diverse prospettive sull'oggetto condiviso (Spinuzzi, 2011). L'inclusione come *runaway object* richiede una lettura sistemica che sappia di volta in volta ridefinire i confini del nuovo sistema di attività, collaborativo e multiprospettico, e che sappia ripensare strumenti, regole, comunità e responsabilità degli attori coinvolti. L'inclusione, e con essa la Pedagogia speciale, non può più essere distinta dal concetto di giustizia sociale e dalla critica all'attuale modello socio-economico che continua a riprodurre discriminazione e disegualianze a scuola e nella società.

Questo nuovo scenario, per riprendere l'invito iniziale di Rodari, sembra offrire al dialogo tra service-learning e inclusione nuovi spunti per altrettante storie trasformative.

1.3. Service-learning e inclusione

I concetti di service-learning e di inclusione hanno storie lunghe e tra di loro indipendenti. Tuttavia, l'affermarsi di definizioni *ampie* di pedagogia speciale che mostrano una trasformazione del suo oggetto di studio in una prospettiva inclusiva, ha costruito la condizione per un loro progressivo intreccio.

Il service-learning è spesso implementato nei corsi di Laurea in Scienze della Formazione Primaria e Scienze dell'Educazione come opportunità per sviluppare le competenze degli insegnanti ed educatori in formazione. In particolare, vengono realizzati progetti di service-learning che mettono al centro i bisogni educativi speciali durante i quali gli studenti e le studentesse, oltre ad acquisire conoscenze, sviluppano abilità e atteggiamenti positivi verso l'altro (Chambers & Lavery, 2012). In questa tipologia di progetto, le persone con disabilità sono coinvolte principalmente come destinatari dell'intervento (modello basato sui bisogni speciali).

Una seconda tipologia di progetti è riconducibile al modello bio-psico-sociale: la partecipazione a progetti di service-learning in prospettiva inclusiva è spesso incoraggiata per rimuovere le barriere presenti nel contesto e che, usando il linguaggio dell'ICF, sono indicati con il termine di *atteggiamenti*, per quanto riguarda i fattori ambientali, o in termini di *capacità di adattamento*, di *modelli di comportamento* e di *esperienze* per quanto riguarda, invece, alcuni fattori personali che possono avere un impatto sul funzionamento/disabilità di un individuo. Questo secondo modello, che segue un approccio emancipatorio, allarga lo sguardo ai contesti e si apre alla possibilità di promozione dell'*agency* delle persone con disabilità.

Il terzo modello vede la convergenza del service-learning e dell'inclusione sul concetto di *Just Communities*. Scrive Naraian (2011) *“the task of making classrooms hospitable to all learners, particularly those whose social histories reflect marginalisation by dominant*

⁴ Possono anche essere oggetti fortemente emancipatori che aprono possibilità radicalmente nuove di sviluppo e benessere.

*groups, has also called for the creation of just communities where subjugated knowledges are honoured and where different forms of diversity are valued*⁵ (p. 965). Questo modello offre le condizioni ideali per progettare esperienze di service-learning in prospettiva inclusiva: mette al centro la comunità (letta in termini di classe, ma che può estendersi fino al territorio nel quale è inserita la scuola) e i saperi esclusi dai processi di marginalizzazione subiti anche dalle persone con disabilità (De Piccoli, 2007). L'inclusione come *runaway object* guarda con interesse il service-learning per diverse ragioni, proviamo a esplicitarne due: la definizione dell'oggetto e del contesto.

Nel service-learning il sistema di attività è definito dai bisogni della comunità che costituiscono l'oggetto (*motive*) che guida e orienta il sistema attribuendo significato all'attività stessa. Tuttavia, nell'interazione con gli altri sistemi, come per esempio quello rappresentato dall'università, i bisogni della comunità acquisiscono una nuova forma nell'incontro con gli obiettivi di apprendimento, che si modificano a loro volta grazie alle sfide proposte dalla comunità. Il service-learning è quindi un sistema di attività che coinvolge diversi contesti e che quando viene implementato per promuovere percorsi inclusivi fa emergere la necessità di pensare l'inclusività in termini trasformativi perché non riguarda un solo sistema (la scuola per esempio) o un oggetto definito (i bisogni educativi speciali o l'offerta formativa capace di rimuovere le barriere all'apprendimento e partecipazione). Pensare l'inclusione come *runaway object* favorisce la realizzazione di pratiche trasformative capaci di ridisegnare continuamente i confini del sistema di attività realizzato nelle pratiche del service-learning (modello trasformativo).

Obiettivo di questo studio è dunque individuare, attraverso una *thematic analysis*, le tipologie e le modalità del service-learning per la promozione dell'inclusione degli studenti con disabilità nel contesto universitario, per far emergere:

- se e come il modello di Pedagogia speciale, ovvero il modo di interpretare l'oggetto della Pedagogia speciale (Bisogno Educativo Speciale, Barriere all'apprendimento e alla partecipazione; Giustizia sociale) influenza l'implementazione del service-learning;
- come esercitano la loro *agency* gli studenti con disabilità nei progetti di service-learning.

2. Metodo

Il metodo scelto per la nostra ricerca è quella della *thematic analysis* (Allodola, 2014). L'analisi tematica ha, come principale obiettivo, quello di raccogliere, all'interno degli articoli selezionati, temi o pattern ricorrenti. Con il termine *theme*, all'interno di un'analisi tematica, si intende un pattern che raccoglie alcune informazioni sui testi analizzati, in relazione alla propria domande di ricerca. Attraverso l'analisi della ricorrenza di tali pattern all'interno del proprio campione di dati, è infatti possibile individuare tematiche ricorrenti ed indagare le motivazioni di tale rilevanza (Braun & Clarke, 2006).

Le domande che hanno orientato la nostra analisi tematica erano le seguenti:

⁵ il compito di rendere le aule ospitali per tutti gli studenti, in particolare quelli la cui storia sociale riflette una condizione di emarginazione da parte dei gruppi dominanti, ha anche richiesto la creazione di comunità giuste in cui i saperi che sono stati soggiogati siano riconosciuti e in cui le diverse forme di diversità siano valorizzate”.

- Nel contesto universitario, in quali ambiti vengono implementati i progetti di service-learning in cui sono coinvolti studenti e studentesse con disabilità?
- Quale modello di service-learning emerge quando le attività sono orientate all'inclusione di studenti e studentesse con disabilità che frequentano corsi di laurea universitari?
- Quale ruolo occupano gli studenti e le studentesse con disabilità nei progetti di service-learning?

La selezione degli articoli, condotta nei mesi di ottobre e novembre del 2022, è stata eseguita utilizzando il PRISMA: identificazione, screening, eleggibilità e inclusione (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & Group, 2009), come esemplificato nella figura 1.

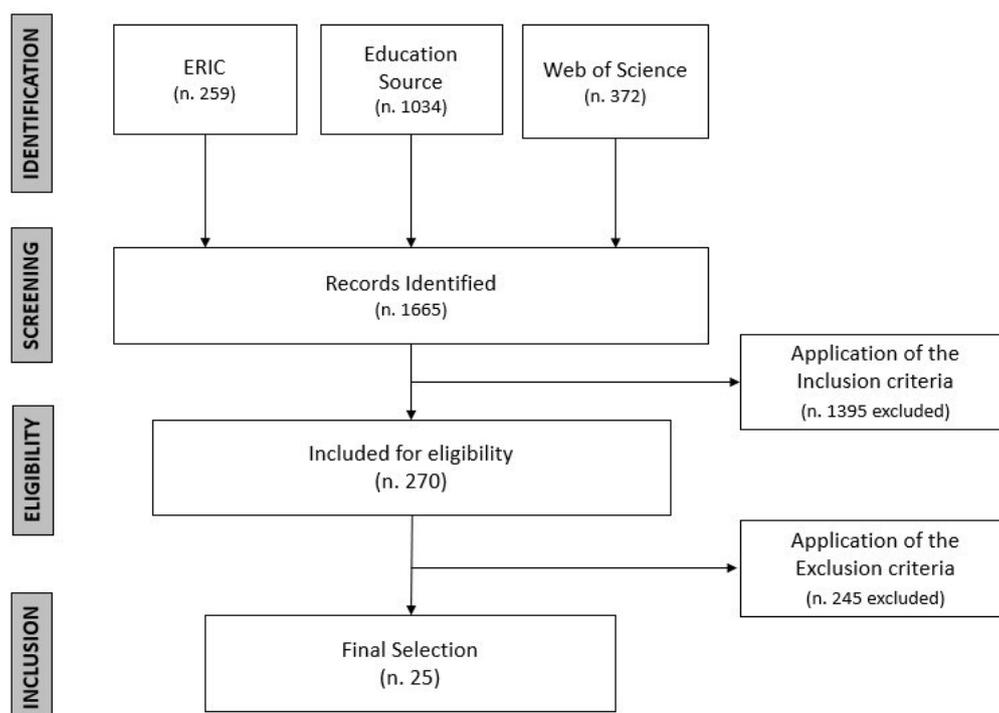


Figura 1. Workflow del processo di selezione degli studi

I criteri di inclusione e di esclusione sono stati discussi da entrambi gli autori che poi hanno letto individualmente, prima i titoli e gli abstract dei 150 articoli individuati dopo aver applicato i criteri di esclusione, e successivamente i 25 prodotti selezionati.

I temi e i pattern emersi dalla lettura individuale compiuta dai due autori sono stati condivisi, ogni disaccordo è stato gestito attraverso la discussione e il confronto con la letteratura.

2.1. Criteri di selezione

L'estrazione di risorse per la nostra *thematic analysis* è stata condotta su tre database: ERIC, Education Source, e Web of science. Come primo criterio di inclusione abbiamo selezionato le risorse pubblicate dal 1990 al 2021. La scelta di non includere nel nostro studio articoli scritti e pubblicati prima del 1990 è strettamente correlata alla definizione di service-learning adottata all'interno del nostro impianto di ricerca. Risale infatti al 1990

una delle prime definizioni di service-learning inteso come approccio pedagogico, e tale definizione fu elaborata da Kendall in seguito ad una *systematic review* della letteratura (Kendall, 1990).

Il processo di ricerca all'interno dei database ha incluso termini relativi al Service-learning, l'istruzione universitaria e la disabilità, nello specifico: "Service learning OR Service-learning OR community engagement" AND "special education OR special needs OR disabilities" AND "higher education OR college or university OR post secondary OR postsecondary". Tra queste sono stati selezionati gli articoli con peer-review e pubblicati nella sezione *academic journals* in quanto considerati fonti più affidabile e rigorosa rispetto ad altre tipologie di pubblicazioni. Questa prima ricerca, condotta sui tre database, ha dato come risultato 1665 risorse. Su questo campione sono poi stati applicati diversi criteri di selezione (Figura 2). Applicando questi criteri ed eliminando le risorse catalogate erroneamente o duplicate (ovvero la stessa risorsa estratta da due o più database), le 1665 risorse iniziali si sono ridotte a 270, che a loro volta sono state oggetto di una selezione per titolo ed abstract. In questo step di selezione è stato necessario disambiguare il termine *service* che ricorreva nel significato di servizio come prestazione o nel significato di servizio come apprendimento. Sono stati esclusi tutti i paper che utilizzavano il termine "service" nell'accezione di servizio fornito ad una o più persone, mentre abbiamo selezionato solo quelli in cui il significato del termine *service* è strettamente correlato e interdipendente alla dimensione dell'apprendimento. Successivamente, sono state eliminate tutte le risorse che indagavano esperienze di service-learning all'interno del contesto K-12 (ovvero scuola primaria e secondaria). Questo perché, come specificato nella domanda di ricerca, il focus della *thematic analysis* è l'implementazione del service-learning nei contesti universitari. Ultimo criterio di selezione è stato lo screening dei titoli: sono stati selezionati soltanto gli studi che specificavano il focus sulla disabilità. Questo per coerenza con la nostra domanda di ricerca che mira ad approfondire quale modello interpretativo della disabilità emerge nelle esperienze di service-learning implementate nel contesto accademico. Al termine del processo di selezione l'analisi tematica è stata condotta su 25 articoli (Figura 3).

Criteri di inclusione	Descrizione
Anno di pubblicazione	L'anno di pubblicazione degli articoli doveva rientrare nell'arco temporale che va dal 1990 al 2021
Parole chiave	Gli articoli dovevano includere nell'abstract e/o nelle keyword e/o nel testo una o più parole chiave della query: "service learning OR service-learning OR community engagement""special education OR special needs OR disabilities""higher education OR college or university OR post secondary OR postsecondary"
Tipologia di pubblicazione	Gli articoli dovevano rientrare nella categoria <i>academic journals</i> , e aver ricevuto una peer review
Criteri di esclusione	Descrizione
Ambiguità terminologica	Sono stati esclusi gli articoli che utilizzavano la parola <i>service</i> nell'accezione di servizio erogato e non nel senso di Service-learning

Contesto analizzato	Sono stati eliminati gli articoli su esperienze di Service-learning all'interno di contesti formativi che non rientrassero nella definizione: "higher education OR college or university OR post secondary OR postsecondary"
Titolo e Focus	Sono stati esclusi gli articoli che non esplicitano nel titolo il focus sulla disabilità

Figura 2. Criteri di selezione.

Titolo	Autore	Tematiche	Tipologie	Modelli
Developing Evidence-Based Outcomes in Service Learning Programs for Students With Disabilities.	K. Andrew R.Richards	undergraduate Physical Education Teacher	SL experience	Special need model
Does Service Learning Work? Attitudes of College Students Toward Individuals With Disabilities.	J.Lee et al.	physical activity and education (APA/E) courses; kinesiology; attitudes toward PWD	SL course	Special need model
Engaging a Developmentally Disabled Community Through Arts-Based Service-Learning.	A. Alexander	preservice art teachers; social justice	SL project	Emancipatory model
Engaging Youth With and Without Significant Disabilities in Inclusive Service Learning.	E. Carter et al.	inclusive SL; student engagement; postsecondary education transition	SL project	Trasformativo model
Experiential Learning and Its Impact on Students' Attitudes Toward Youth With Disabilities.	A. J. Wozencroft, et al.	college students; attitudes toward PWD	SL class	Emancipatory model
Immersing Students in the Culture of Disability Through Service Learning.	R. Milagros Santos et al.	education course focused on the culture of disability; future special educator	SL project	Emancipatory model
Learning through service: a course designed to influence positively students' disability-related attitudes.	J. Novak	pre-service teachers; social justice; disability-related attitudes	SL course	Emancipatory model
Learning to Teach Students with Disabilities through Community Service-Learning: Physical Education Preservice Teachers' Experiences.	J. An	physical education; preservice teachers	Community Service-Learning program	Special need model
My Fears Were Irrational: Transforming Conceptions of Disability in Teacher	Ashton, J.R., Arlington, H.	pre-service teachers; critical thinking; reflective teaching	SL project	Emancipatory model

Education through Service Learning.				
Planning a Service-Learning Program to Benefit Children with Disabilities.	K. A. Richards et al.	college course; childrens with disabilities	SL program	Special need model
Service-Learning Experiences of College Freshmen, Community Partners, and Consumers With Disabilities.	F. C. Muwana, J. S. Gaffney	students' perceptions; special education course	SL project	Special need model
Teaching young adults with disabilities through service learning.	E. A. Woodruff, O. A. Sinelnikov	undergraduate students; Adapted Physical Education course	Research on SL	Special need model
Using Service-Learning to Shape Undergraduate Experiences with Persons Having Disabilities.	J.r Romack; S. Hsu	preservice teachers; physical education	Community Service Learning in an Introductory Adapted Physical Education course	Special need model
Experiential Learning through a Physical Activity Program for Children with Disabilities.	K. A. Richards et al.	civic learning; physical activity	SL program	Special need model
Inclusive Community Service among College Students with and without Intellectual Disability: A Pilot Study	A. Manikas et al.	college students with and without intellectual disability; inclusive SL	Community service experiences	Trasformati ve model
Integrating Service-Learning in Teacher Education to Raise Disability Awareness	L. DeCapua	preservice teachers; disability awareness	SL course	Emancipato ry model
Kinesiology Students' Experiences in a Service-Learning Project for Children with Disabilities	J. A. Santiago et al.	kinesiology; physical education/ physical activity (APE/APA) course	SL project	Special need model
Service Learning and Students with Disabilities: Perspectives from a Statewide Model Program in Florida	C. R. Miller et al.	transition planning; inclusive SL	SL program	Special need model
Service-Learning: A Disservice to People with Disabilities?	P. J. Gent, L. E. Gurecka	disablism in service projects	Theoretical reflection; suggestion to eliminate disablism in service projects	Trasformati ve model
Students with Developmental Disabilities Go to College: Description of a Collaborative Transition Project on a Regular College Campus.	C. A. Dolyniuk	transition school-university	Community-based SL project	Special need model

Testing the Contact Hypothesis: Improving College Students' Affective Attitudes toward People with Disabilities	V. B. Wickline	developmental disabilities; stigma; attitudes toward PWD	SL project	Emancipatory model
The Books-in-a-Bag Project: Developing a Literacy Initiative for Children with Disabilities in Tanzania	M. S. Kaff et al.	literacy education	Long-term SL project	Special need model
Undergraduate Students' Attitudes toward Individuals with Disabilities: Integrating Psychology Disability Curriculum and Service-Learning	W. Carlson, H. Witschey	psychology; attitudes toward PWD	SL project	Emancipatory model
University Students' Perceptions of Social Justice: The Impact of Implementing a Summer Camp for Children with Disabilities	R. E. Jefferson et al.	social justice; pre- and during- reflection	SL project	Emancipatory model
University-Community Partnerships in Teacher Preparation: Changing Attitudes about Students with Disabilities	S. Barton-Arwood et al.	teacher preparation programs; attitudes about SWD	SL partnership	Emancipatory model

Figura 3. Articoli selezionati per l'analisi tematica.

3. Discussione

L'analisi tematica dei 25 paper selezionati mostra una prevalenza dei progetti di service-learning implementati nell'ambito dell'attività motoria (*physical education / physical activity courses*). In sette prodotti si presentano esperienze di service-learning per futuri insegnanti di educazione motoria o futuri chinesiologi (An, 2021; Lee, Chang, & Haegele, 2020; Richards, 2013; Richards, Eberline, Padaruth, & Templin, 2015; Romack & Hsu, 2011; Santiago, Kim, Pasquini & Roper, 2020; Woodruff & Sinelnikov, 2015).

In maniera trasversale ai contesti (fisico-motorio e pedagogico-educativo) le tematiche ricorrenti degli studi riguardano la percezione, le credenze e gli atteggiamenti degli studenti e delle studentesse nei confronti delle persone con disabilità (Barton-Arwood et al., 2016; Carlson & Witschey, 2018; DeCapua, 2008; Lee et al., 2020; Novak, 2010; Wickline et al., 2016; Wozencroft, Pate, & Griffiths, 2015). Un ulteriore ambito di applicazione ha come obiettivo lo studio dell'impatto del service-learning sullo sviluppo negli studenti di un approccio alla realtà fondato sulla *social justice* (Alexander, 2015; Jefferson et al, 2018; Novak, 2010).

Per quanto riguarda le diverse tipologie applicative di service-learning nei contesti di istruzione universitaria, osserviamo una prevalenza di implementazione di *progetti* all'interno dei diversi contesti formativi (Alexander, 2015; Ashton & Arlington, 2019; Carlson & Witschey, 2018; Carter et al., 2012; Dolyniuk et al., 2002; Gent & Gurecka, 2001; Jefferson et al, 2018; Kaff, Fees, Wiseman, & Evans, 2015; Muwana & Gaffney,

2011; Santiago et al., 2020; Santos, Ruppap, & Jeans, 2012; Wickline et al., 2016). Segue la forma del *corso* di service-learning strutturato come percorso formativo all'interno del curriculum di una disciplina (DeCapua, 2008; Lee et al., 2020; Novak, 2010; Romack & Hsu, 2011). Nella categoria *corso* rientrano anche quei paper che definiscono il service-learning utilizzando i termini *programma* o *classe* (An, 2021; Miller, 2010; Richards, 2012; 2015). In due risorse vengono descritte *esperienze* di service-learning, temporalmente limitate e, tendenzialmente, non accompagnate dalla volontà di inserire il service-learning in maniera permanente all'interno del curriculum o del corso di studi (Manikas et al., 2018; Richards, 2013). Limitate, dal punto di vista numerico, le riflessioni teoriche e l'analisi critica sul service-learning nei contesti accademici. Se 24 studi del campione sono, infatti, ricerche empiriche, uno solo presenta una lettura critica sul rischio di riprodurre pratiche abiliste attraverso la realizzazione del service-learning (Gent & Gurecka, 2001).

Rispetto all'*agency* delle persone con disabilità, e al ruolo che gli studenti con disabilità ricoprono all'interno dei progetti di service-learning, lo *special need model* risulta essere prevalente. Nella maggior parte delle risorse analizzate, infatti, gli studenti con disabilità sono destinatari di un intervento e non sono coinvolti nella progettazione né nel lavoro pratico. Nella maggior parte degli studi, infatti, le esperienze o i progetti di service-learning prevedono l'esperienza di servizio degli studenti con o per gli studenti con disabilità. Tuttavia, alcuni studi raccontano pratiche di *empowerment*, descrivendo il service-learning come strumento efficace per lavorare sulle credenze e gli atteggiamenti dei futuri insegnanti rispetto alla disabilità. Sebbene questi progetti di service-learning non riservino agli studenti con disabilità un ruolo da protagonisti, lavorano sulla diffusione di una cultura inclusiva e sullo sviluppo delle competenze dei futuri professionisti, contribuendo alla costruzione di contesti capacitanti.

Soltanto in due risorse su 25 le persone con disabilità sono incluse come protagonisti del servizio (Carter et al., 2012; Manikas et al., 2018), evidenziando la convergenza del service-learning e dell'inclusione sul concetto di *modello trasformativo*. Entrambe le risorse lamentano la povertà di studi e di progetti che coinvolgono attivamente gli studenti con disabilità. Uno dei due studi approfondisce la tematica della transizione scolastica sostenendo la partecipazione degli studenti con disabilità in ogni fase dell'implementazione del progetto di service-learning (Carter et al., 2012). La seconda risorsa è uno studio pilota di implementazione di un *community service project* realizzato da dieci studenti universitari con e senza disabilità intellettive che offre indicazioni operative su come strutturare un percorso di service-learning inclusivo (Manikas et al., 2018).

4. Conclusioni

L'analisi della letteratura scientifica e delle esperienze documentate mostra come il binomio fantastico tra service-learning e inclusione offra diverse "scintille" per promuovere la costruzione di contesti inclusivi attraverso il posizionamento dei futuri insegnanti e il protagonismo degli studenti con disabilità. Inoltre, il service-learning sembra essere una preziosa opportunità per immaginare percorsi di inclusione secondo il modello trasformativo proposto nella quarta generazione della Teoria dell'Attività (Engeström & Sannino, 2021), che ci invita a usare il concetto di *runaway object* per descrivere quei sistemi di attività che non sono riconducibili a un determinato contesto e che coinvolgono una pluralità di attori, come avviene, per esempio, proprio nei processi inclusivi. Promuovere il modello trasformativo dell'inclusione attraverso il service-learning permette di sostenere, da una parte il coinvolgimento della comunità in tutte le fasi del percorso

(preparazione, azione, riflessione, dimostrazione), dall'altra di favorire il dialogo tra tutti i protagonisti del service-learning; e la voce degli studenti con disabilità, solitamente esclusa o marginalizzata, può affermarsi (*just communities*).

Rivolgendo di nuovo lo sguardo alle domande che hanno orientato l'analisi tematica, nel contesto universitario gli studenti e le studentesse con disabilità vengono coinvolti prevalentemente nei progetti di service-learning implementati all'interno dei Corsi di Laurea di Scienze della Formazione Primaria e Scienze dell'Educazione. In particolare, nell'ambito della Pedagogia speciale, i progetti di service-learning sono sviluppati principalmente per affrontare le questioni relative alle seguenti tematiche: decostruzione degli stereotipi, giustizia sociale, transizione dalla scuola all'università, neurodiversità, disabilità fisiche e accesso ai servizi.

A fronte di una progressiva attenzione al ruolo del contesto promossa da una lettura della condizione di disabilità che emerge nella prospettiva del modello bio-psico-sociale, negli studi selezionati continua a essere prevalente il modello basato sui bisogni educativi speciali. Sono, infatti, maggiormente rappresentate le esperienze in cui il service-learning viene implementato secondo una impostazione assistenziale che finisce per riprodurre un approccio abilista, relegando gli studenti con disabilità a un ruolo di destinatari del servizio.

La lettura degli studi selezionati attraverso il criterio del modello di inclusione ci permette infine di sottolineare quale ruolo occupano gli studenti e le studentesse con disabilità nei progetti di service-learning. Se appare evidente la posizione di subalternità ricoperta dalle persone con disabilità nel modello inclusivo basato sui bisogni educativi speciali, questa diventa ambivalente negli studi che propongono un modello emancipatorio. Se per un verso l'attenzione viene rivolta alla rimozione delle barriere presenti nel contesto per garantire la piena partecipazione degli studenti con disabilità, il modello inclusivo emancipatorio continua a lasciare nelle mani della maggioranza il potere di iniziativa. Scrive Acanfora (2020): "il concetto di inclusione è discriminatorio in quanto suppone che il gruppo che include sia più potente o migliore di quello che viene incluso. È un atto che viene concesso e quindi può anche essere interrotto o revocato, sottolineando che il potere di accogliere le minoranze (e le condizioni a cui vengono eventualmente accolte) è nelle mani di chi include" (p. 29). Il modello inclusivo emancipatorio promuove l'*agency* delle persone con disabilità, ma continua a insistere in una dinamica di dipendenza: l'inclusione dipende dagli atteggiamenti degli insegnanti, dalla disponibilità di facilitatori, o da altre condizioni che possono essere sollecitate o rivendicate dalle persone con disabilità, ma che allo stesso tempo possono essere facilmente disattese o ridimensionate dal gruppo che include. Ancora poco esplorata rimane la prospettiva inclusiva proposta dal modello trasformativo. Qui l'unità di analisi non è più l'individuo o la sua relazione con il contesto. L'unità di analisi si espande al sistema di attività che, nel caso dell'inclusione, è determinato da un oggetto che sfugge al controllo di una singola organizzazione: la scuola, i servizi sociosanitari, la famiglia, le associazioni delle persone con disabilità, l'università. Espandere l'unità di analisi dagli individui ai sistemi ci permette di superare l'idea di apprendimento e di sviluppo umano come un processo di adattamento al contesto per muoversi verso una prospettiva di attivismo e cambiamento sociale. Scrivono Vianna & Stetsenko (2014) "*From this perspective, development and learning are collaborative achievements of an activist nature that are not confined to adapting to what is 'given' in the world. Instead, these processes rely upon people forming and carrying out future-oriented agendas within collaborative projects of social transformation. These agendas centrally involve taking an activist stance grounded in a vision, or 'endpoint', of how community members believe*

*present practices can be changed and what kind of future ought to be created*⁶ (pp. 575-576).

Il modello inclusivo orientato alla trasformazione vede il service-learning come un'opportunità per gli studenti con disabilità di esercitare una forma di attivismo che sollecita tutti i protagonisti della comunità, università compresa, a partecipare attivamente ai processi collaborativi di trasformazione sociale.

Riferimenti bibliografici

- Acanfora, F. (2020). La diversità è negli occhi di chi guarda: superare il concetto di inclusione della diversità sul lavoro. Fabrizio Acanfora. <https://www.fabrizioacanfora.eu>
- Alexander, A. (2015). Engaging a developmentally disabled community through arts-based service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(4), 183–206.
- Allodola, V. (2014). Metodi di ricerca qualitativa in Medical Education: approcci, strumenti e considerazioni di rigore scientifico. *Education Sciences & Society*, 5(1).
- An, J. (2021). Learning to teach students with disabilities through community service-learning: physical education preservice teachers' experiences. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(3), 442–455.
- Ashton, J. R., & Arlington, H. (2019). My fears were irrational: Transforming conceptions of disability in teacher education through service learning. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 50–81.
- Barton-Arwood, S., Lunsford, L., & Suddeth, S. W. (2016). University-Community Partnerships in Teacher Preparation: Changing Attitudes about Students with Disabilities. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 6, 4–20.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112–122.
- Bukas Marcus, V., Azean Atan, N., Mohd Yusof, S., & Tahir, L. (2020). A Systematic Review of e-Service Learning in Higher Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 14(06), pp. 4–14.

⁶ In questa prospettiva, lo sviluppo e l'apprendimento sono traguardi collaborativi di natura attivista che non si limitano ad adattarsi a ciò che è “dato” nel mondo. Al contrario, questi processi si basano sulla formazione e sulla realizzazione di agende orientate al futuro all'interno di progetti collaborativi di trasformazione sociale. Queste agende implicano soprattutto l'assunzione di una posizione attivista fondata su una visione, o “fine ultimo”, di come i membri della comunità credono che le pratiche attuali possano essere cambiate e che tipo di futuro dovrebbe essere creato.

- Canevaro, A. (2009). Ineducabile educabile: dall'esclusione dell'ineducabilità all'inclusione dell'educabilità. *L'Integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 8, n. 2, pp. 120–126.
- Carter, E. W., Swedeen, B., & Moss, C. K. (2012). Engaging youth with and without significant disabilities in inclusive: Service learning. *Teaching Exceptional Children*, 44(5), 46–54.
- Chambers, D. J., & Lavery, S. (2012). Service-Learning: A Valuable Component of Pre-Service Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 128–137.
- Chambers, D. J., & Lavery, S. (2018) Introduction to Service-Learning and Inclusive Education. In *Service-Learning: Enhancing Inclusive Education International Perspectives on Inclusive Education*. Bingley: Emerald Publishing.
- Carlson, W., & Witschey, H. (2018). Undergraduate Students' Attitudes Toward Individuals With Disabilities: Integrating Psychology Disability Curriculum and Service-Learning. *Teaching of Psychology*, 45(2), 189–192.
- DeCapua, L. (2008). Integrating Service-Learning in Teacher Education to Raise Disability Awareness. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 74, 80.
- De Piccoli, N. (2007). *Individui e contesti in psicologia di comunità*. Milano: Unicopli.
- Dolyniuk, C. A., Kamens, M. W., Corman, H., Opiery DiNardo, P., Totaro, R. M., & Corman Rockoff, J. (2002). Students With Developmental Disabilities Go to College: Description of a Collaborative Transition Project: on a Regular College Campus. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 236–241.
- Dovigo, F. (2008). *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*. In T. Booth, & M. Ainscow, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (Edizione Italiana), Trento: Erickson.
- Engeström, Y. (2008) *From Teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2021) From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture and Activity*, 28(1), pp 4-23.
- Garwood, J. D., Peltier, C., Ciullo, S., Wissinger, D., McKenna, J. W., Giangreco, M. F., & Kervick, C. (2023). The Experiences of Students with Disabilities Actually Doing Service Learning: A Systematic Review. *Journal of Experiential Education*, 46(1), 5–31.
- Gent, P. J., & Gurecka E. (2001). Service-Learning: A Disservice to People with Disabilities? *Michigan Journal of Community Service-Learning* 8, 36-43.
- Ianes, D. (2021). Pedagogia speciale inclusiva per i BES. in A. Canevaro, R. Ciambrone, S. Nocera (a cura di) *L'inclusione scolastica in Italia* (pp. 355-375). Trento: Erickson.
- Ianes, D., & Demo, H. (2022). *Specialità e normalità? Affrontare il dilemma per una scuola equa e inclusiva per tuttə*. Trento: Erikson.

- Jefferson, R. E., Grant, C. E., Rye, L., Bassette, L.,; Stuve, M., & Heneisen, R. (2018). University Students' Perceptions of Social Justice: The Impact of Implementing a Summer Camp for Children with Disabilities. *The Journal of Special Education Apprenticeship*: Vol. 7: No. 1, Article 6.
- Kaff, M. S., Fees, B., Wiseman, N., & Evans, V. (2015). The Books-in-a-Bag Project: Developing a Literacy Initiative for Children with Disabilities in Tanzania. *Intervention in School and Clinic*, 50(5), 304–309.
- Kendall, J. C. (1990). *Combining Service and Learning. A Resource Book for Community and Public Service. Volume II*. National Society for Internships and Experiential Education, 3509 Haworth Drive, Suite 207, Raleigh, NC 27609.
- Kenny, M. E., & Gallagher, L. A. (2002). Service-Learning: A History of Systems. In: Kenny, M.E., Simon, L.A.K., Kiley-Brabeck, K., Lerner, R.M. (eds) *Learning to Serve*. Outreach Scholarship, vol 7. Boston: Springer
- Lee, J., Chang, S. H., & Haegele, J. A. (2020). Does service learning work? Attitudes of college students toward individuals with disabilities. *Journal of Experiential Education*, 43(4), 365–380.
- Manikas, A., Carter, E. W., & Bumble, J. (2018). Inclusive Community Service among College Students with and without Intellectual Disability: A Pilot Study. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(3), 225–238.
- McIlrath, L., Aramburuzabala, P., Opazo, H., Hopia, A., & Grönlund, H. (2016). Europe engage survey of civic engagement & service-learning activities within the partner universities. Europe Engage Erasmus+project (European Union).
- Mergler, A., Carrington, S., Kimber, M., & Bland, D. (2016). Inclusive values: Exploring the perspectives of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 2.
- Miller, C. R., Hinterlong, J., & Greene, A. D. (2010). Service learning and students with disabilities: Perspectives from a statewide model program in Florida. *School Social Work Journal*, 34(2), 71–89.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & Group, T. P. (2009). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: Il PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), 1–8.
- Muwana, F. C., & Gaffney, J. S. (2011). Service-learning experiences of college freshmen, community partners, and consumers with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 34(1), 21–36.
- Naraian, S. (2011). Seeking transparency: the production of an inclusive classroom community, *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 955–973
- Norwich, B. (2019). From the Warnock Report (1978) to an Education Framework Commission: A Novel Contemporary Approach to Educational Policy Making for Pupils With Special Educational Needs/Disabilities. *Front. Educ.* 4 (72).
- Novak, J. (2010). Learning through service: a course designed to influence positively students' disability-related attitudes. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 121–123.
- Richards, K. A. R. (2013). Developing Evidence Based Outcomes in Service Learning

Programs for Students with Disabilities. *Palaestra*.

- Richards, K. A., Wilson, W. J., Eubank, L. (2012) Planning a Service–Learning Program to Benefit Children with Disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83, 32–45.
- Richards, K. A. R., Eberline, A. D., Padaruth, S., & Templin, T. J. (2015). Experiential learning through a physical activity program for children with disabilities. *Journal of teaching in physical education*, 34(2), 165–188.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Romack, J., & Hsu, S. (2011). Using Service-Learning to shape undergraduate experiences with persons having disabilities. *Palaestra*, 25(3), 32–39.
- Santiago, J. A., Kim, M., Pasquini, E., & Roper, E. A. (2020). Kinesiology Students' Experiences in a Service-Learning Project for Children With Disabilities. *Production Engineer*, 77, 183–207.
- Santos, R. M., Ruppard, A. L., & Jeans, L. M. (2012). Immersing students in the culture of disability through service learning. *Teacher Education and Special Education*, 35(1), 49–63.
- Spinuzzi, C. (2011) Losing by Expanding: Corraling the Runaway Object. *Journal of Business and Technical Communication*, 25(4), 449–486.
- Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of Difference: the Capability approach to disability and Special Educational Needs, *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 39(3), 444–459.
- Tonkin, H. (2011). A research agenda for international service learning. *International service learning: Conceptual frameworks and research*, 1, 191–224.
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), *General comment No. 4 (2016), Article 24: Right to inclusive education*, 2 September 2016, CRPD/C/GC/4, <https://www.refworld.org/docid/57c977e34.html> (ver. 04.05.2023).
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2014). Research with a transformative activist agenda: Creating the future through education for social change. *Teachers College Record*, 116(14), 575–602
- Wickline et al. (2016) Testing the contact hypothesis: improving college students' affective attitudes toward people with disabilities. *J Excell Coll Teach*, 27(2), 3–28.
- Woodruff, E. A., & Sinelnikov, O. A. (2015). Teaching young adults with disabilities through service learning. *European Physical Education Review*, 21(3), 292–308.
- Warnock Report (1978). *Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wozencroft, A. J., Pate, J. R., & Griffiths, H. K. (2015). Experiential learning and its impact on students' attitudes toward youth with disabilities. *Journal of Experiential Education*, 38(2), 129–143.