

L'impatto del Service-Learning universitario: il progetto Hope

The impact of university Service-Learning: The Hope project

Irene Culcasi* e Maria Cinque**^

Riassunto

Nel dibattito contemporaneo sul ruolo dell'*Higher Education*, il servizio alla comunità assume un ruolo centrale tanto nel modo di intendere la relazione tra università e società quanto nel processo di innovazione della didattica universitaria. In questo scenario il Service-Learning si presenta come una proposta pedagogica innovativa capace di collocare l'università al centro del processo di sviluppo sociale, coinvolgendo docenti, ricercatori e studenti in un processo di insegnamento-apprendimento che interroga i saperi accademici e li rende vivi ed efficaci per trovare risposte a bisogni rilevanti, co-costruendo insieme ai membri della comunità progetti di miglioramento sociale. Il presente contributo – contestualizzando la proposta pedagogica alla luce delle sfide di progettazione e valutazione – descrive l'impatto di un progetto di Service-Learning universitario partendo da un approccio *stakeholder-driven* che ha impiegato strumenti di indagine di tipo quali-quantitativo raccogliendo i dati secondo la logica del cambiamento generato in virtù delle attività realizzate. L'analisi dei dati ha reso evidenti alcune risultanze capaci di orientare future prospettive di sviluppo sia rispetto alla relazione tra università e società sia al rinnovamento della didattica universitaria, affinché la crescita e lo sviluppo non sia solo dell'individuo ma dell'intera comunità.

Parole chiave: Service-Learning; strumenti di valutazione; impatto sociale; apprendimento attivo; università.

* Università LUMSA e Pontificia Universidad Católica de Chile.

** Università LUMSA.

^ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso. Irene Culcasi è autrice dei paragrafi 1, 2 e 3. Maria Cinque è autrice dei paragrafi 4 e 5. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.

Abstract

The contemporary debate on the role of Higher Education places service to the community at the centre of both the relationship between university and society and the innovation process in university teaching. In this scenario, Service-Learning emerges as an innovative pedagogical approach capable of placing the university at the centre of the social development process, involving teachers, researchers and students in a teaching-learning pathway that challenges academic knowledge and makes it alive and effective to find answers to relevant needs, by co-building social improvement projects together with community members. This contribution – by contextualizing this pedagogical proposal in relation to design and evaluation challenges – describes the impact of a university Service-Learning project, starting from a stakeholder-driven approach. The data collection was carried out by using qualitative and quantitative assessment tools based on the logic of the change generated by the activities carried out. The analysis of the data has highlighted a series of findings capable of guiding future development perspectives regarding both the relationship between the university and the society and the renewal of university teaching so that the growth and development will not only benefit the individual but the whole community.

Key Words: Service-Learning; assessment tools; social impact; Active Learning; Higher Education.

1. Università e società: la proposta pedagogica del Service-Learning

La relazione tra università e società è considerata da tempo centrale nel dibattito contemporaneo sul ruolo dell'*Higher Education* (Millican et al., 2019). Responsabilità sociale e impegno esterno hanno cominciato ad essere descritti come elementi chiave per la stabilità e la sostenibilità delle università, facendo leva sulla conoscenza per affrontare questioni sociali centrali, tanto a livello locale quanto globale (Bourner, 2008). Una visione innovativa del modo di intendere questa relazione è offerta da Boothroyd e Fryer (2004), che collocano l'università al centro del processo di sviluppo sociale, in cui docenti, ricercatori e studenti, collaborando con altre figure per rispondere a bisogni sociali emergenti, e in questo modo arricchendo il proprio apprendimento e quello dei soggetti con cui lavorano, sono gli attori di questo sviluppo. In altre parole, il servizio alla comunità assume un ruolo centrale tanto nel modo di intendere la relazione tra università e società quanto nel processo di innovazione della didattica universitaria.

In tal senso, la missione tripartita dell'università – formazione, ricerca e terza missione – in questa visione di servizio alla comunità, trova un interessante spazio di realizzazione nella proposta pedagogica del Service-Learning (SL). Tale proposta – ormai di lunga tradizione in America del Nord e in America Latina, in cui si è diffusa a partire dagli anni '60 (Furco & Billing, 2001), e più di recente in Europa – vede docenti, ricercatori e studenti applicare competenze accademiche, trasversali e di ricerca a questioni poste dalla società civile per un mutuo beneficio in cui apprendimento e servizio si fondano intenzionalmente e interagiscono attraverso una circolarità virtuosa (Ubbiali, in Mortari, 2017). L'elemento della reciprocità è ciò che distingue il Service-Learning da altri programmi di educazione esperienziale o di servizio (volontariato, lavoro sul campo, tirocinio): se da un lato l'obiettivo è quello di migliorare la qualità dell'apprendimento degli studenti, consentendo loro di apprendere i contenuti curricolari mentre svolgono un servizio alla comunità, dall'altro lato è anche sociale perché volto al miglioramento della qualità di vita della comunità stessa (Rossa, in CIOF Scuola FMA, 2019).

In altre parole, il Service-Learning è *“una pedagogia in grado di tenere insieme in una singola mission dimensioni tradizionalmente separate come la ricerca, l'insegnamento e il servizio”* (Cushman, 1999, p. 331). La dimensione della ricerca è alla base della soluzione dei problemi identificati nella comunità verso i quali il SL si rivolge; l'insegnamento si rinnova nelle modalità di coinvolgimento degli studenti, di collegamento tra teoria e prassi, di utilizzo della conoscenza come mezzo per migliorare la realtà individuale e collettiva, nonché di promozione di un'educazione incentrata non solo sulle competenze tecniche e accademiche ma anche sulle competenze personali, sociali e civiche, ovvero sulle *soft skills* (EC, 2013); infine, la dimensione del servizio spinge l'università a incontrare il territorio, a interrogare i saperi accademici e a renderli vivi ed efficaci per trovare risposte a bisogni rilevanti, co-costruendo insieme ai membri della comunità progetti di miglioramento sociale.

Fondata sulla preoccupazione civica di John Dewey e sul concetto di Paulo Freire di trasformare il mondo attraverso l'azione e la riflessione (Deans, 1999), la proposta del Service-Learning si presenta oggi come un movimento pedagogico a livello mondiale che, in ragione della sua ampia diffusione, è descritta da una pluralità di definizioni che coprono ampie aree di formazione e azione. Secondo Puig Rovira e Rodríguez (2006) si tratta di:

Un'attività complessa che integra il servizio alla comunità con l'apprendimento. È una proposta innovatrice, ma allo stesso tempo parte da elementi molto conosciuti e di lunga tradizione come il servizio volontario alla comunità e l'apprendimento delle co-

noscenze, abilità e valori (...). L'innovazione o novità non risiede nelle parti che compongono l'apprendimento e il servizio ma nello stretto collegamento tra il servizio e l'apprendimento in un'unica attività articolata e coerente (p.62).

L'elemento che connette la dimensione del servizio con quella dell'apprendimento è la riflessione (Jacoby, 2015), definita da Bringle e Hatcher (1999) come un processo cognitivo intenzionale di considerazione di un'esperienza, alla luce di specifici obiettivi di apprendimento. Con le parole di Furco (2009) la riflessione è il fattore che trasforma un'esperienza interessante e impegnata in qualcosa che incide profondamente sullo sviluppo degli studenti e della comunità. Secondo Eyster e Giles (1999) la riflessione nel SL è efficace se risponde a cinque caratteristiche fondamentali:

- *Connection* (connessione): lega le intenzionalità pedagogiche con quelle di servizio;
- *Continuity* (continuità): è continua lungo tutto l'arco dell'esperienza e coinvolge studenti, docenti e membri della comunità;
- *Context* (contesto): riguarda il contesto in cui si agisce ed è condivisa con la comunità di riferimento;
- *Challenge* (sfida): si attiva per rispondere alle complessità del mondo reale per trovare le strategie più efficaci rispetto agli obiettivi di servizio e di apprendimento;
- *Coaching*: svolge un ruolo di accompagnamento, attraverso adeguati feedback, per tutti gli attori coinvolti, supportandoli sia da un punto di vista cognitivo che emotivo.

Rispetto alle attività di servizio alla comunità, la letteratura nel campo del Service-Learning ne evidenzia diverse tipologie (Berger, 2003):

- *Direct Service-Learning* (servizio diretto): coinvolge gli studenti e la comunità in attività sul campo con un'interazione diretta, faccia a faccia. Alcuni esempi potrebbero riguardare attività di servizio in un carcere minorile o in centri che lavorano con persone con disabilità, attività di tutoring con anziani o corsi di lingua per stranieri;
- *Indirect Service-Learning* (servizio indiretto): coinvolge gli studenti in un servizio alla comunità senza un rapporto diretto con gli attori della comunità stessa, che viene considerata nel suo insieme. Alcuni esempi potrebbero riguardare la cura di un parco, il restauro di centri di aggregazione o la allocazione di QR su monumenti del territorio per valorizzare il patrimonio locale;
- *Advocacy Service-Learning* (sensibilizzazione, promozione, supporto):

coinvolge gli studenti in attività volte alla sensibilizzazione, alla promozione di azioni e consapevolezza circa temi di interesse pubblico. Alcuni esempi potrebbero riguardare campagne di sensibilizzazione sul bullismo, progetti di crowdfunding per associazioni del terzo settore o la scrittura di un manifesto sui buoni comportamenti legati alla sostenibilità ambientale;

- *Research-based Service-Learning* (ricerca): coinvolge gli studenti in attività di ricerca per raccogliere ed elaborare informazioni di interesse pubblico che possono avere una ricaduta sulla realtà. Alcuni esempi potrebbero riguardare la partecipazione a studi sperimentali legati, ad esempio, alla gestione dell'ansia nei giovani per poi elaborare delle linee guida per gli enti competenti o attività di ricerca legate all'analisi di politiche pubbliche con la conseguente restituzione alle autorità di riferimento.

A prescindere dal tipo di Service-Learning che si mette in campo, le attività di servizio dovrebbero nascere da una problematizzazione della realtà che porta non solo ad agire sui problemi individuati, insieme alla comunità, ma anche a ricercarne le ragioni retrostanti, sviluppando atteggiamenti critici e democratici verso lo status quo delle dinamiche sociali. In questo contesto la comunità, quale co-protagonista delle attività di SL, può essere “*definita sia geograficamente sia socialmente, fino alle web community, a seconda del tipo di SL che si va attuando*” (Ubbiali in Mortari, 2017, p. 104).

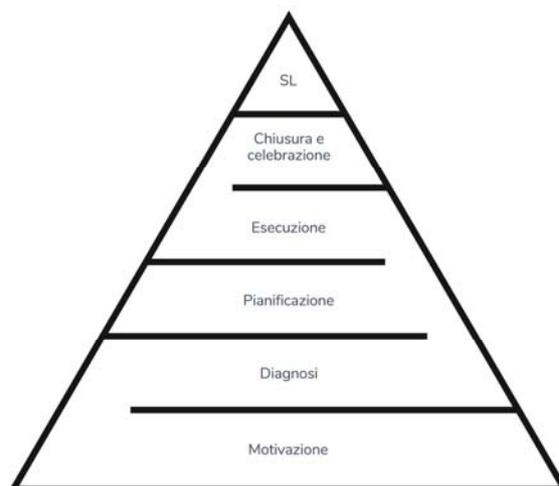
2. Progettare e valutare il Service-Learning

Come dimostrano diversi studi, l'integrazione del Service-Learning nell'istruzione superiore offre il potenziale per migliorare la crescita e l'apprendimento degli studenti (es. Kiely, 2005), per connettere le università con il territorio generando benefici a livello collettivo (es. Bryer, 2014), nonché per rinnovare il ruolo che le agenzie educative sono chiamate ad assumere nella società del XXI secolo (es. Hernández-Barco, Sánchez-Martín, Blanco-Salas & Ruiz-Téllez, 2020). Tuttavia, l'inclusione di tali pratiche nell'università di per sé non garantisce i benefici citati. Parlare di strategie di progettazione diviene dunque fondamentale per sostenere docenti, istituzioni e partner della comunità al momento di pianificare i progetti, facilitando il successo delle esperienze e il raggiungimento dei benefici desiderati (McNatt, 2019).

Un modello di progettazione particolarmente diffuso in Europa, e più specificamente in Italia, è quello proposto dal Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario [CLAYSS] (Apprendimento e Servizio Solidale), (Fiorin, 2016). Si tratta di un itinerario di progettazione in cinque fasi (Figura 1), motivazione, diagnosi, pianificazione, esecuzione e chiusura e celebrazione:

1. *Motivazione*: in questa fase gli studenti vengono introdotti al SL come proposta in grado di promuovere la dimensione dell'impegno civico. Non si tratta ancora di un approfondimento su come svolgere una specifica attività di servizio ma di una riflessione sulla natura del SL quale percorso da costruire insieme, nell'ottica di una partecipazione attiva degli studenti e della comunità. Infatti, la motivazione è anche istituzionale e riguarda non solo il coinvolgimento delle figure di riferimento dell'istituzione formativa ma anche possibili stakeholder territoriali che aderiscono alla possibilità di avviare un lavoro in rete, creando reciproco beneficio.
2. *Diagnosi*: questa fase ha come obiettivo l'individuazione delle sfide/problemi/bisogni da affrontare insieme alla comunità. Pertanto, inizialmente gli studenti vengono accompagnati verso una comprensione dell'idea di comunità e, successivamente, nell'analisi dei bisogni/questioni sociali di loro interesse. Si possono individuare mancanze specifiche del contesto (educative, sanitarie, ambientali etc.), problemi sociali (inclusione, diritti umani, inquinamento etc.) o, ancora, si possono raccogliere sfide legate alla crescita della comunità nel suo insieme o al miglioramento del benessere di particolari gruppi di cittadini. Una volta individuata l'area su cui intervenire i soggetti coinvolti possono riflettere sui singoli aspetti delle questioni emerse, ragionando su cause ed effetti ad esse relazionati, così come sui miglioramenti che vorrebbero apportare. L'interazione con la comunità di riferimento è fondamentale per un più efficace processo di lettura della realtà.
3. *Pianificazione*: questa fase è dedicata alla formulazione del progetto, in accordo con la comunità di riferimento, individuando obiettivi di servizio e di apprendimento da raggiungere attraverso le azioni solidali. In alcuni casi, le proposte progettuali possono arrivare da realtà esterne (come associazioni del terzo settore o aziende) e richiedere un coinvolgimento attivo nella ripianificazione del progetto secondo reciproci interessi e disponibilità.
4. *Esecuzione*: è la fase operativa in cui si mette in pratica quanto pianificato nella formulazione del progetto, sviluppando le collaborazioni attivate con i partner locali e svolgendo le attività di servizio secondo gli obiettivi prestabiliti. Di particolare importanza è la riflessione sull'andamento dell'esperienza in corso, attraverso momenti di condivisione con la comunità rispetto a quanto si sta realizzando e alle ricadute delle attività tanto a livello personale quanto sociale.
5. *Chiusura e celebrazione*: questa fase prevede un momento conclusivo dell'esperienza – che si può realizzare attraverso un incontro di celebrazione con i soggetti che hanno partecipato al progetto – per condividere con la comunità le riflessioni legate alle attività solidali e al loro impatto sociale. È quindi anche un momento dedicato alla valutazione del progetto in merito al raggiungimento dei traguardi prefissati.

Figura 1 - Itinerario di progettazione del Service-Learning (elaborazione propria)



In merito alla valutazione del Service-Learning la letteratura del settore propone diversi metodi e focus di analisi. Un progetto di SL può essere valutato rispetto agli apprendimenti degli studenti, allo sviluppo di responsabilità sociale, così come ai miglioramenti nella comunità (Holland, 1999), tra gli altri. La questione dei molteplici obiettivi e delle molteplici componenti di un progetto è una grande sfida per la valutazione del SL. Tuttavia essa è essenziale per sostenere l'impegno istituzionale, espandere il coinvolgimento della facoltà (Holland, 2001); permette a docenti e università che propongono il SL di sviluppare processi di realizzazione sempre più efficaci (Sabat, Morgan, Perry & Wang, 2015) e aiuta ad arricchire e sostenere le partnership con la comunità (Holland, 2001).

Alcuni autori (Caspersz & Olaru, 2017) evidenziano la complessità della valutazione nell'ambito del Service-Learning in quanto le caratteristiche progettuali specifiche, gli attori coinvolti e le questioni sociali affrontate, così come le modalità solidali scelte, sono variabili interdipendenti (ad esempio gli elementi di qualità incidono sugli elementi di processo), pertanto una valutazione su aspetti isolati del SL non è consigliata. Secondo Caspersz e Olaru (2017), anche quando si intende valutare un singolo aspetto del progetto come, ad esempio, le percezioni degli studenti in merito al valore dell'esperienza, è fondamentale raccogliere altri dati di contesto quali, ad esempio, le percezioni della comunità circa il valore che gli studenti traggono dall'esperienza stessa. In qualche modo è come se la reciprocità che si realizza a livello pedagogico-sociale dovesse trovare il suo spazio anche nel processo di valutazione. Dunque, cercare il più possibile di raccogliere dati che allarghino la prospettiva

dalla quale analizzare anche un singolo aspetto dalla proposta pedagogica è centrale per ampliarne la comprensione e valutarne l'impatto. Sulla stessa linea Dymond, Renzaglia e Chun (2008) e McNatt (2019), che evidenziano l'importanza di studiare criticamente l'impatto del Service-Learning da una prospettiva ampia, riportando l'attenzione sugli sforzi che la ricerca dovrebbe fare nella direzione empirica. Infatti, un altro aspetto fondamentale della valutazione nell'ambito del SL riguarda metodi e tecniche impiegati. Secondo McNatt (2019) un giusto approccio è quello che integra strumenti di valutazione afferenti all'ambito quali-quantitativo, nonostante la maggior parte degli studi focalizzati sull'impatto del SL sia di tipo qualitativo. Integrare invece le due prospettive in un approccio *mixed method*, secondo McNatt (2019), permette un bilanciamento nei risultati e una base sostenibile per le scelte educative istituzionali che includono la comunità nelle sfide curriculari.

Holland (2001) propone un approccio globale alla valutazione del SL che inizia con l'esplorazione degli scopi e degli obiettivi. La domanda da porsi è: "Cosa voglio sapere?". Il passo successivo è suddividere il macro-obiettivo in specifiche aree di interesse, chiedendosi: "Cosa cercherò per trovare le prove dell'impatto del SL?". Il compito è quello di identificare le questioni chiave che possono essere caratterizzate come variabili principali della valutazione. Per ciascuna delle variabili la domanda da porre per generare indicatori misurabili come prova della presenza o dell'assenza di progressi verso la variabile e il suo macro-obiettivo è: "Cosa sarà misurato?". La domanda finale, "Come sarà misurato?" guida la selezione e la progettazione dei metodi per la raccolta dei dati. Secondo Holland (2001) la forza di questo approccio alla valutazione sta nell'impiego di più metodi per indicatore, al fine di effettuare controlli incrociati e sviluppare una profonda comprensione dell'impatto di un progetto. Ogni metodo aiuta a chiarire, spiegare e verificare i dati generati da un metodo diverso. Ogni strumento è progettato per raccogliere dati su una varietà di indicatori, contribuendo così a una maggiore efficacia nella valutazione.

Tra le tecniche e gli strumenti comunemente adottati nella valutazione del SL troviamo Focus Group, Reflective Journal cartacei o digitali (come l'e-Portfolio), analisi dei sillabi dei corsi di Service-Learning, interviste, questionari e osservazioni partecipanti, che possono essere impiegati durante il processo, al termine del progetto (Chou, 2018) o per il *follow-up* (Willis, Wick, Han, Rivera & Doran, 2019). Al momento di progettare la valutazione è utile confrontare gli sforzi richiesti per la raccolta e l'analisi dei dati attraverso un determinato strumento con la capacità dello strumento stesso di offrire una certa ricchezza nei dati raccolti, di promuovere la riflessione e di essere per sua natura più o meno flessibile. Rispetto a questi indicatori, la Tabella 1 mostra i punti di forza degli strumenti generalmente impiegati nella valutazione di impatto di un progetto di SL.

Tabella 1 - Punti di forza degli strumenti di valutazione (adattato da Holland, 2001)

<i>Strumenti</i>	Facilità di raccolta dei dati	Facilità di analisi dei dati	Ricchezza di dati (descrittiva)	Flessibilità (a dati imprevisti)	Promuove la riflessione
<i>Focus Group</i>			X	X	X
<i>Reflective Journal</i>			X	X	X
<i>Analisi del syllabus</i>	X	X			
<i>Interviste</i>			X	X	X
<i>Questionari</i>	X	X			
<i>Osservazioni</i>			X	X	

3. Il Service-Learning alla LUMSA: il caso del progetto Hope

Presso l'Università LUMSA, nell'anno 2014, è stata istituita la Scuola di Alta Formazione "Educare all'Incontro e alla Solidarietà" (EIS) – diretta dalla prof.ssa Maria Cinque e presieduta dal prof. Italo Fiorin – un centro dedicato alla ricerca, diffusione e istituzionalizzazione del Service-Learning a livello nazionale e internazionale. L'equipe della Scuola EIS offre agli studenti LUMSA la possibilità di partecipare a progetti di Service-Learning secondo due modalità o modelli: Bottom-up e Top-down. Nel primo caso, gli studenti di diversi dipartimenti possono scegliere come esame opzionale del loro piano di studi un Laboratorio interdisciplinare sul SL che prevede la certificazione di tre crediti formativi. Questo modello implica che siano gli studenti ad inquadrare un problema sociale su cui focalizzare le attività di SL, ad esplicitare le connessioni con i contenuti accademici del loro corso di studi e ad attivare collaborazioni con partner della comunità per realizzare le azioni di servizio. Nel secondo modello è l'università a proporre un progetto di Service-Learning già strutturato in collaborazione con un partner della comunità, a cui gli studenti, tramite candidatura, possono partecipare ed essere indirizzati nelle attività di servizio che hanno già delle connessioni curricolari con i corsi di studio per i quali la candidatura è aperta (Culcasi, 2020).

Nell'anno accademico 2018-2019 l'università LUMSA ha messo a bando per la comunità studentesca un progetto di Service-Learning sul modello Top-down, promosso dall'Associazione ELIS e finanziato dal Fondo intesa San

Paolo. Il progetto – dal titolo *Hope-Costruisci il tuo futuro: sviluppo personale e professionale per Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) dai 14 ai 18 anni* – si è svolto dal primo luglio 2018 al trentuno luglio 2019 ed è stato finalizzato a favorire l’inserimento sociale e culturale dei MSNA (35 nella regione Lazio) e a fornire loro strumenti personali e professionali adeguati a un inserimento nel mondo lavorativo più efficace, rapido e duraturo.

All’interno del progetto Hope le principali attività formative realizzate dall’Associazione ELIS per i MSNA hanno riguardato: piani di sviluppo individuali al fine di accrescere il self-empowerment; corsi di formazione sull’autoimprenditorialità; percorsi formativi sulle soft skills per l’acquisizione di competenze spendibili sul mercato del lavoro; attività laboratoriali per l’apprendimento di un mestiere (idraulica; manutenzione e meccanica industriale); attività ricreative e di socializzazione positiva (sport, team cooking, ecc.); laboratori di italiano-situazionale, con il fine di sostenerli nel passaggio alla maggiore età e sviluppare le conoscenze utili a favorire l’ingresso nel mondo del lavoro.

Durante l’intero percorso i minori sono stati affiancati da un Tutor Universitario in una logica di *peer to peer education* e di *mentoring*. I tutor LUMSA coinvolti sono stati 35 studenti di diversi corsi di laurea del Dipartimento di Scienze Umane: Scienze dell’Educazione (L19), Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi (LM50), Scienze e Tecniche Psicologiche (L24) e Psicologia (LM51). Gli studenti-tutor, prima di iniziare le attività di SL di tipo diretto con i MSNA (*Direct Service-Learning*), hanno partecipato a incontri di formazione per acquisire metodologie e *know-how* idonei a potersi relazionare con i minori-beneficiari del progetto.

A ogni studente-tutor è stato assegnato un minore che partecipava alle attività del progetto Hope, con il compito di incontrarsi con il giovane, instaurare una relazione positiva e una comunicazione efficace, sostenerlo nel percorso professionale, ascoltarlo e accoglierlo, mostrare un modello positivo di comportamento, recepire eventuali problematiche riportate dal ragazzo ed aiutarlo nelle strategie di risoluzione. In sintesi, di generare un cambiamento positivo rispetto alla situazione iniziale.

Il programma di Tutoraggio “*uno a uno*” è stato avviato a partire dal 3 dicembre 2018 e gli studenti hanno incontrato i propri *tutee* una volta alla settimana, per circa due ore, nell’arco della durata del progetto per un totale di 72 ore ciascuno. Contestualmente, è stato avviato anche il “*supporto psicologico*”, con una Psicologa professionista, il cui obiettivo era condividere l’andamento del tutoraggio, sia in modalità plenaria che in modalità sportello (prevedendo incontri *one to one* tra la Psicologa e il singolo tutor), riflettere sull’esperienza e monitorare l’impatto generale dell’iniziativa.

4. Strumenti nella pratica: valutazione di impatto del progetto

La valutazione del Service-Learning Hope ha seguito un approccio *stakeholder-driven* basato sul coinvolgimento degli interlocutori del progetto: quelli primari, i MSNA, e quelli secondari, i tutor. La valutazione è stata realizzata da un'università esterna al fine di garantire l'autonomia di giudizio e, considerando le caratteristiche del progetto, le tecniche di indagine impiegate e gli indicatori attestanti l'impatto sono stati di tipo quali-quantitativo. Nello specifico, la raccolta dei dati ha seguito la logica del cambiamento generato in virtù delle attività realizzate e gli strumenti per la valutazione sono stati: focus group, questionari semistrutturati e interviste individuali.

I MSNA e i tutor sono stati coinvolti in due differenti focus group (della durata di 2 ore circa ciascuno) che sono serviti a raccogliere: conoscenze maturate durante il progetto, attitudini e comportamenti. Il questionario, composto di 16 domande (4 aperte e 12 chiuse), è stato somministrato solo ai MSNA al termine del percorso formativo. Le interviste, somministrate sia ai MSNA che ai tutor, hanno dato spazio a testimonianze dirette e ai vissuti dei soggetti coinvolti nel progetto in modo che potessero raccontare la loro esperienza ed evidenziare i cambiamenti generati sulle diverse individualità.

4.1 Valutazione di impatto: MSNA

In base alla valutazione d'impatto, il progetto ha raggiunto risultati che sono in linea con quanto rilevato dal Report di monitoraggio relativo ai minori stranieri non accompagnati presenti sul territorio nazionale del 2019, realizzato in ottemperanza a quanto previsto dall'art. 33 del d.lgs. n. 286/1998 (Testo Unico Immigrazione). Si segnala infatti che, in base ai risultati delle ricerche quali-quantitative condotte, il progetto: ha consentito un miglioramento delle condizioni di vita dei MSNA, soprattutto in termini di capitale relazionale; ha permesso di rafforzare le competenze linguistiche e quelle tecnico-professionali, talvolta anche valorizzando esperienze formative pregresse (formali e non); ha orientato la percezione della propria occupabilità e incrementato l'autonomia nella ricerca di opportunità successive alla conclusione del percorso educativo.

Il tutoraggio "*uno a uno*" ha rappresentato un'occasione di discussione e confronto per i MSNA: ha facilitato il passaggio di conoscenze e vissuti in modo orizzontale e ha promosso la cooperazione e la solidarietà. I MSNA si sono sentiti considerati in modo completamente nuovo: non più utenti da istruire perché carenti in qualche cosa, bensì soggetti portatori di risorse, conoscenze, capacità e potere di cambiamento. Dai i dati raccolti attraverso il questionario, interviste e focus group è emerso che: il 70% dei MSNA ha portato a

termine con successo il percorso di formazione; il 50% ha dichiarato che il progetto ha incrementato molto o moltissimo l'opportunità di trovare lavoro; l'81% ha affermato che l'attività di tutoraggio svolta dagli studenti è stata molto utile o utile e il 75% ha affermato che desidererebbe proseguirla anche in futuro.

Relativamente al rapporto sviluppato con i tutor LUMSA, durante il focus group e le interviste, i MSNA hanno dichiarato, di aver appreso dal proprio tutor come comportarsi meglio con gli altri e di aver imparato come vivere in Italia. Tra le ricadute in termini di attitudini e consapevolezza, il tutoraggio “*uno a uno*” ha fatto emergere tutte le caratteristiche di una relazione tra pari in cui il partecipante al progetto è riuscito ad esprimersi liberamente, fidandosi dell'interlocutore e parlando di svariati argomenti. I punti di forza che i partecipanti hanno rilevato nell'attività di tutoraggio è la fiducia che si è creata e la capacità del tutor di aiutare i ragazzi a far emergere le proprie idee e i propri pensieri. Tra le criticità rilevate c'è quella di non avere il numero di cellulare del tutor e la rigidità degli orari degli incontri, potendo partecipare al tutoraggio solo in orari prestabiliti. Qualche partecipante avrebbe voluto avere più ore di disponibilità da condividere con il proprio tutor. Dal punto di vista dei comportamenti, il tutor è stato percepito come un compagno (nella logica della *peer education*), con cui, dopo l'iniziale difficoltà per via della timidezza, si è arrivati a poter parlare più apertamente. Inoltre, il tutoraggio ha apportato miglioramenti alle capacità relazionali dei partecipanti che hanno avuto modo di aprirsi e di sperimentare accoglienza nelle relazioni. Qualche partecipante ha definito il proprio tutor come un “genitore che ti può dare un buon consiglio e di cui poterti fidare”.

4.2 Valutazione di impatto: tutor LUMSA

Per il monitoraggio e la valutazione delle attività dei tutor sono stati realizzati 18 incontri (per una media di 3 incontri al mese, ad eccezione di dicembre 2018 in cui è stato realizzato 1 incontro e di gennaio 2019 in cui sono tenuti 2 incontri). Tra aprile e giugno 2019 si è reso necessario un incremento degli interventi della psicologa a supporto dei tutor universitari, nella modalità dello sportello individuale (+13 incontri a sportello), alla luce delle difficoltà relazionali che si sono presentate tra i tutor e i beneficiari di progetto che richiedevano un confronto non in plenaria ma un confronto diretto, *one to one*, tra la psicologa e i tutor. Tali incontri hanno favorito la positiva conclusione del progetto.

Un importante indicatore per la valutazione del progetto è il contenuto delle interviste che sono state somministrate sia ai MSNA e ai tutor, realizzate sotto

forma di video (nel rispetto privacy), costituendo una testimonianza narrativa – *storytelling* – del cambiamento avvenuto¹.

Tutti i tutor universitari hanno acquisito un'informazione corretta sul tema dell'immigrazione dei MSNA e hanno potuto contribuire all'integrazione sociale dei beneficiari. I tutor si sono sentiti beneficiari di questa attività che ha permesso loro di acquisire un'informazione corretta sul tema dell'immigrazione dei MSNA e del loro status giuridico, delle difficoltà che i MSNA incontrano nel loro percorso e delle potenzialità di questi giovani, superando pericolosi stereotipi. In aggiunta a tale risultato, un effetto considerevole generato dal progetto è stato quello di trasformare i giovani universitari coinvolti in agenti di cambiamento effettivi e messaggeri di integrazione e accoglienza, in piena linea con lo spirito di quanto progettato.

5. Conclusioni e prospettive future

L'impatto generato dal progetto di Service-Learning universitario Hope è andato ben oltre gli obiettivi e i risultati dichiarati, che inizialmente prevedevano effetti migliorativi principalmente sul gruppo dei MSNA, mediante l'adozione e la promozione di comportamenti accoglienti e ispirati all'integrazione e alla convivenza pacifica in tutti gli ambienti in cui il progetto ha avuto luogo. Il progetto ha generato valore anche per la collettività, permettendo di potenziare e qualificare la rete fra diversi attori istituzionali e i principali stakeholder per la messa a sistema e il trasferimento di un modello di intervento per la presa in carico integrata e l'inserimento socio-lavorativo dei minori stranieri non accompagnati, sostenibile e replicabile a livello nazionale e saldamente incardinato sul sistema dei servizi territoriali per il lavoro, la formazione e l'integrazione. Il valore sociale dell'iniziativa è stato riconosciuto anche da soggetti esterni ed è testimoniato dal Premio "*Nella Memoria di Giovanni Paolo II*" che il 20 novembre 2019 è stato assegnato al progetto.

Molte insidie associate alla valutazione – la maggior parte delle quali può essere attribuita alla mancanza di articolazione anticipata dello scopo e delle risorse disponibili – sono state superate grazie alla collaborazione dei diversi *stakeholder* territoriali.

L'esperienza descritta in questo contributo invita i referenti di progetti sociali, come il SL, a prestare attenzione alla pianificazione della valutazione come mezzo per evitare la maggior parte dei problemi comuni legati all'implementazione degli strumenti di raccolta dati e all'analisi delle valutazioni.

¹ Il video di tale documentazione è consultabile ai seguenti link:
<https://youtu.be/XkzTYS7N6mk>; <https://vimeo.com/351647366/b9caf519d2>.

Senza dubbio, una strategia di valutazione completa e continua richiede un investimento e un impegno sostanziali. I vantaggi conferiti da un tale piano (risultati a breve e lungo termine, maggiore fiducia tra i partner, informazioni per il miglioramento continuo) dovrebbero essere bilanciati con una visione realistica del tempo, delle spese e dello sforzo umano coinvolti nella valutazione (Holland, 2001). Coloro che partecipano alla pianificazione dei programmi di valutazione del SL dovranno considerare questioni operative e pratiche per creare un piano che abbia il potenziale per essere completamente implementato e sostenuto. Un piano di valutazione dovrebbe prevedere le risorse disponibili (umane, tecniche e finanziarie), considerare la disponibilità di competenze, delineare le responsabilità, i tempi e, una strategia per l'analisi, la scrittura e la diffusione dei risultati.

Ringraziamenti

Si ringrazia l'Associazione ELIS per aver promosso e curato il progetto Hope.

Riferimenti bibliografici

- Berger, K.C. (2003). *The complete guide to Service Learning. Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, & social action*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Boothroyd, P., & Fryerm, M. (2004, December). Mainstreaming social engagement in higher education: Benefits, challenges, and successes. In *UNESCO Forum Colloquium on Research and Higher Education Policy*, Paris.
- Bourner, T. (2008). The fully functioning university. *Higher Education Review*, 40(2), 26-45.
- Bringle, R., & Hatcher, J. (1999). Reflection in service learning: Making meaning of experience. *Educational Horizons*, 77(4), 179-185.
- Bryer, T.A. (2014). Beyond Job Creation and Service Learning: Putting the Public Back in Public Affairs Education. *Journal of Public Affairs Education*, 20(2), 233-252.
- Caspersz, D. & Olaru, D. (2017). The value of service-learning: the student perspective. *Studies in Higher Education*, 42(4), 685-700.
- Chou, R.J. (2018). Going out into the field: an experience of the landscape architecture studio incorporating service-learning and participatory design in Taiwan. *Landscape Research*, 43(6), 784-797.
- Culcasi, I. (2020). Esplorare il ruolo del Service-Learning nello sviluppo personale: competenze trasversali nella formazione universitaria. *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, 4, 242-257.
- Cushman, E. (1999). The public intellectual, service learning, and activist research. *College English*, 61(3), 328-336.

- Deans, T. (1999). Service Learning in two keys: Paulo Freire's Critical Pedagogy in Relation to John Dewey's Pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning* 6, 15-29. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0006.102>.
- Dymond, S.K., Renzaglia, A. & Chun, E.J. (2008). Elements of high school service learning programs. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(1), 37-47.
- European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eyler, J., & Giles, D. E. Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: JosseyBass.
- Fiorin, I. (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Università.
- Furco, A. & Billing, S.H. (2001). *Service-Learning: the Essence of the Pedagogy*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Furco, A. (2009). La reflexión sobre la práctica, una componente vital de las experiencias de aprendizaje-servicio. In *Actas del XII Seminario Internacional de Aprendizaje-Servicio Solidario*, pp. 27-36.
- Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., Blanco-Salas, J., & Ruiz-Téllez, T. (2020). Teaching Down to earth-service-learning methodology for science education and sustainability at the university level: A practical approach. *Sustainability*, 12(2), 542.
- Holland, B.A. (1999). Factors and Strategies That Influence Faculty Involvement in Public Service. *Journal of Public Service and Outreach*, 4, 37-43.
- Holland, B.A. (2001). A comprehensive assessment model for assessing Service-Learning and community university partnership. *New Directions for Higher Education*, 114, 51-60.
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12, 5-22.
- McNatt, D.B. (2019). Service-learning: An experiment to increase interpersonal communication confidence and competence. *Education and Training*, 62(2), 129-144.
- Millican, J., Pollack, S., Zani, B., Stark, W., Mikelić Preradović, N., & Aramburuzabala, P. (2019). The changing face of higher education: economic and democratic imperatives. In Aramburuzabala, P., McIlarth, L. & Opazio, H. (Eds.), *Embedding Service-Learning in European Higher Education: Developing a Culture of Civic Engagement*. New York: Routledge.
- Ministero del lavoro e delle politiche sociali, Direzione generale dell'immigrazione e delle politiche di integrazione (2019). *Report di monitoraggio*. Disponibile a: <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-di-monitoraggio-MSNA-31-dicembre-2019.pdf>.
- Puig Rovira, J.M. & Rodríguez, J.P. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.

- Rossa, C. (2019). Il Service Learning. In: CIOF Scuola FMA (Ed.), *Didattica della solidarietà: Service Learning e pedagogia salesiana* (pp. 118-148). Milano: FrancoAngeli.
- Sabat, I.E., Morgan, W.B., Perry, S.J. & Wang, Y.C. (2015). Developing Students' Twenty-First Century Skills through a Service Learning Project. *Journal of Learning in Higher Education*, 11(2), 23-32.
- Ubbiali, M. (2017). Il service learning: un'analisi sistematica della letteratura. In: Mortari, L. (Ed.), *Service Learning per un apprendimento responsabile* (pp. 71-197). Milano: FrancoAngeli.
- Willis, T.Y., Wick, D., Han, T.M., Rivera, J. & Doran, J.K. (2019). "If I Did It over There, I Can Do It Here": U.S. Latinx Social Work Students in Costa Rican Service Placements: Deepening Their Professional Identity and Skills. *Journal of Social Work Education*, 55(4), 710-723.