

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Strategie di ricerca valutativa in educazione e formazione

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/94501> since 2016-06-17T09:57:24Z

Publisher:

Aracne

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

This is an author version of the contribution published on:

Questa è la versione dell'autore dell'opera:

*Emanuela M. Torre, Strategie di ricerca valutativa in educazione e formazione,
Roma, Aracne, 2010, pagg.204, ISBN 978-88-548-3555-9*

The definitive version is available at:

La versione definitiva è disponibile alla URL:

<http://www.aracneeditrice.it/aracneweb/index.php/pubblicazione.html?item=9788854835559>

Indice

Introduzione	pag. 9
Capitolo 1 – Valutazione di programmi e progetti educativi e formativi: definizioni e sviluppi	» 13
1. Principali definizioni	» 13
2. Rapporto tra valutazione e ricerca	» 19
3. Origini e sviluppi della valutazione dei programmi socio-educativi	» 23
3.1. <i>La valutazione dei programmi scolastici</i>	» 24
3.2. <i>Dalla valutazione della scuola a quella dei grandi programmi sociali</i>	» 28
3.3. <i>La diffusione della valutazione e lo sviluppo dei principali modelli teorici e applicativi</i>	» 31
4. Conclusioni	» 33
Capitolo 2 – Approcci alla valutazione dei programmi socio-educativi: classificazioni e criteri di analisi	» 37
1. Problemi e criteri di classificazione degli approcci	» 37
2. Classificazioni secondo il criterio cronologico	» 41
3. Classificazioni secondo il criterio epistemologico	» 44
4. Classificazioni secondo il fine e l'oggetto della valutazione	» 48
5. Classificazioni secondo il significato attribuito alla formulazione di un giudizio sull'oggetto di valutazione	» 55
6. Criteri di analisi e di scelta	» 66
7. Conclusioni	» 68
Capitolo 3 – Valutazione di progetti socio-educativi e formativi	» 71
1. Livelli di valutazione	» 71
2. Progettazione e valutazione	» 73
3. Funzioni della valutazione	» 75
4. Collocazione temporale della valutazione	» 78
5. Oggetti della valutazione	» 80

6. Tecniche e strumenti di indagine	»	84
7. Conclusioni: passaggi operativi per la valutazione di interventi educativi e formativi	»	84

Capitolo 4 – Strategie di valutazione di progetti contro la dispersione scolastica negli USA » **89**

1. Tipologie di progetti rivolti ad adolescenti	»	90
2. Fattori di rischio per l’abbandono scolastico e strategie di intervento	»	91
3. Valutazione dei progetti contro la dispersione scolastica	»	95
4. Conclusioni	»	99

Capitolo 5 – Strategie di valutazione di progetti contro la dispersione scolastica in Italia: studio di un caso » **101**

1. Progetti rivolti ad adolescenti in Italia e problemi di valutazione	»	101
2. La scelta del caso di studio	»	103
3. Il progetto “Provaci ancora, Sam!”	»	105
3.1. Storia del progetto	»	105
3.2. Articolazione e sviluppi del progetto	»	108
3.3. Strategie di valutazione adottate	»	114
4. Conclusioni	»	122

Capitolo 6 – La valutazione di progetti formativi: strumenti e metodi per valutare un master universitario » **127**

1. Il Master “Esperto nei processi educativi in adolescenza”	»	127
1.1. L’indagine preliminare sui bisogni formativi degli operatori	»	128
1.2. Il progetto formativo	»	129
2. Il progetto di valutazione del master: fasi, strumenti, metodi	»	132
2.1. Questionario di ingresso	»	134
2.2. Bilancio di competenze	»	136
2.3. Prove di valutazione	»	138
2.4. Prova finale	»	140
2.5. Progetti, relazioni e giudizi di tirocinio	»	141
2.6. Questionari di gradimento in itinere e finali	»	142
3. Conclusioni	»	144

Capitolo 7 – Valutazione di un master universitario: principali risultati » **145**

1. Contesto di attuazione	»	145
2. Aspettative e motivazioni iniziali dei partecipanti	»	147
3. Esiti rispetto allo sviluppo delle competenze professionali	»	151

4. Esiti rispetto alla creazione di reti di professionisti interessati alla condizione dell'adolescenza	»	160
5. Gradimento degli studenti	»	160
6 Esiti della valutazione esterna	»	162
7. Conclusioni	»	163
Conclusioni	»	167
Appendice 1. Program Evaluations Standards	»	169
Appendice 2. Strumenti per la valutazione del Master “Esperto nei processi educativi in adolescenza”	»	173
Bibliografia	»	191

Introduzione

Le pratiche valutative assumono crescente importanza nelle istituzioni socio-educative e formative, dove esse vengono sempre più spesso considerate necessarie per dare conto dell'efficacia dei progetti attuati ai soggetti a cui gli interventi si rivolgono, agli operatori che prefigurano e attuano gli interventi, alla committenza e, più in generale, alla società nel suo complesso.

Tradizionalmente diffusa nell'ambito delle scienze sociali, la ricerca valutativa solo in tempi recenti ha trovato uno spazio nella ricerca empirica in educazione, dove essa è chiamata a valutare prodotti singoli (ad esempio curricoli, libri di testo, ricerche) o strutture complesse (come, ad esempio, le strutture scolastiche) o programmi di intervento sociale (con attenzione alla concettualizzazione, alla realizzazione e all'utilità dei programmi attuati, in particolare per quanto concerne l'analisi di progetti socio-educativi e formativi).

I modelli di ricerca valutativa, nati per la verifica di programmi sociali, si stanno, proprio per questo, recentemente indirizzando anche alla valutazione di programmi educativi, che richiedono spesso tempi più lunghi di intervento e danno luogo a risultati non sempre immediatamente e facilmente osservabili. I recenti modelli valutativi, orientati ai progetti educativi, che si vengono proponendo principalmente dall'area statunitense e canadese, non sono ancora entrati sistematicamente nelle pratiche correnti in Europa e, in particolare, in Italia, e rappresentano quindi un'area di studio ancora in parte inesplorata e, senz'altro, da approfondire.

Parallelamente, in ambito educativo, vengono formate figure professionali di elevato livello culturale. Si tende a svilupparne la competenza progettuale, ma non altrettanto quella valutativa, non solo formale ma fattivamente integrata con l'azione educativa agita. Occorre perciò sviluppare la ricerca e la formazione in questa direzione perché tale

competenza valutativa, fondata su basi scientifiche solide, possa essere acquisita.

Nella prima parte del presente volume ci si focalizzerà dunque sull'analisi del concetto di valutazione prendendo in esame le definizioni che ne sono state date, i rapporti tra valutazione e ricerca, in particolare valutativa, e lo sviluppo storico delle pratiche valutative con particolare riferimento all'area statunitense, al fine di mettere in luce le caratteristiche che gli approcci valutativi hanno via via assunto in conseguenza anche degli sviluppi sociali e scientifici (Cap. 1).

L'analisi condotta porta ad evidenziare una massiccia proliferazione di approcci e modelli valutativi, con diversi orientamenti e finalità, a partire dalla II metà del secolo scorso. Essi non si propongono come modelli mutualmente escludentisi. È opinione condivisa, infatti, che essi siano più efficaci o più adatti a seconda di svariati fattori e che la scelta di un approccio piuttosto che di un altro vada calibrata in funzione delle domande di valutazione e delle caratteristiche del fenomeno indagato.

Il Cap. 2 intende delineare le caratteristiche degli approcci sviluppati, proponendo una rassegna di alcune delle classificazioni che sono state elaborate nel tentativo di sistematizzare i diversi modelli, al fine anche di facilitare le scelte operative dei valutatori.

Il Cap. 3, infine, descrive la circolarità del rapporto tra valutazione, progettazione e azione ed approfondisce i diversi elementi che costituiscono il processo valutativo (oggetti, metodi, tempi), contestualizzandoli poi sul terreno specifico della valutazione di interventi socio-educativi e di azioni formative, in particolare rivolte ad adulti.

Nella seconda parte del volume si è scelto di proporre, come chiarimento empirico di quanto esposto nei capitoli teorici, alcuni esempi di valutazione condotti su progetti educativi e formativi. Ci si è focalizzati su due tematiche attuali per la loro rilevanza sociale: il contrasto all'insuccesso scolastico e le azioni formative di specializzazione degli adulti.

La scelta dei temi portati ad esempio trae spunto da alcune considerazioni. La prima riguarda la grande rilevanza che ha assunto negli ultimi anni il problema dell'intervento educativo, in particolare a carattere preventivo, nei confronti degli adolescenti, che sempre più faticano a trovare percorsi positivi di costruzione dell'identità e delle rela-

zioni sociali (compiti di sviluppo peculiari di questa fascia di età), a partire dalle grosse difficoltà incontrate da molti ragazzi nel portare a termine un percorso di studi, anche solo a livello di scuola di base. La richiesta di progetti di intervento adeguati è pressante, soprattutto a livello sociale. Si ravvisa dunque l'urgenza di entrare dentro problemi di efficacia reale delle proposte educative formulate.

Parallelamente si assiste al proliferare di percorsi formativi tesi a sviluppare competenze specialistiche in laureati e professionisti che operano in diversi ambiti, attraverso master e corsi di perfezionamento che impegnano risorse a tutti i livelli: dai fondi utilizzati per il loro finanziamento, alle competenze degli esperti che intervengono nel percorso, al tempo e all'impegno di chi vi partecipa in qualità di studente. Anche in questo caso, dunque, si fa sentire l'esigenza di individuare modalità operative di valutazione dell'efficacia e della ricaduta di tali proposte formative.

I casi scelti per la parte empirica del volume vengono presentati secondo lo scopo principale del presente volume, quello di dare conto di strategie valutative per i progetti educativi e formativi.

Per quanto riguarda i primi due esempi, ciò si è fatto discutendo le modalità di valutazione adottate nelle diverse situazioni proposte e lasciando in secondo piano i risultati delle valutazioni condotte.

Il Cap. 4, nello specifico, riguarda la valutazione dei progetti contro la dispersione scolastica condotta in area statunitense: si descrivono modalità valutative su larga scala e su progetti di vaste dimensioni, utilizzando strategie di ricerca prevalentemente quantitative.

Il Cap. 5 prende in esame la valutazione di un'esperienza italiana di contrasto dell'abbandono scolastico (il progetto "Provaci ancora, Sam!"), più circoscritta, ma attiva da molti anni sul territorio torinese.

Il terzo caso scelto, invece, intende fornire un quadro completo del processo di valutazione, dalla sua pianificazione alla presentazione dei risultati.

Nel Cap. 6 viene, dunque, descritto l'impianto metodologico della ricerca volta a valutare il percorso del Master di I livello "Esperto nei processi educativi in adolescenza", attuato a partire dal 2008/2009 presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino, in collaborazione con la Scuola Superiore di Formazione Rebaudengo, affiliata all'Università Pontificia Salesiana di Roma.

Il Cap. 7, infine, presenta i principali risultati della valutazione effettuata.

L'intento auspicato è quello di evidenziare come la prassi di utilizzare modalità valutative strettamente integrate con il processo di progettazione e intervento e fondate sulle basi metodologiche della ricerca empirica in educazione, possa contribuire a mettere in luce il valore delle azioni educative e formative, che per loro natura spesso faticano a trovare, anche da parte degli stessi operatori, la giusta visibilità e il corretto riconoscimento scientifico e sociale.

1. Valutazione di programmi e progetti educativi e formativi: definizioni e sviluppi

In questo capitolo si affronta, nelle sue linee generali, il tema della valutazione dei programmi e dei progetti educativi e formativi¹. Si prendono in esame le definizioni del concetto di valutazione in questo settore, per meglio chiarirne funzioni e ambiti di applicazione. Si approfondisce il tema centrale del rapporto tra valutazione e ricerca sociale ed educativa, mettendo in luce differenze e interconnessioni.

Si delineano, infine, gli sviluppi storici delle pratiche valutative, ponendo le basi per la descrizione dei principali approcci teorici, che verranno approfonditi nel corso del secondo capitolo. Si partirà, a questo scopo, dall'esame delle prime esperienze valutative, focalizzate sui programmi scolastici, delineando la loro progressiva estensione a programmi socio-educativi di più ampia portata e la conseguente fioritura della riflessione teorica e metodologica sul tema.

1. Principali definizioni

Al fine di approfondire il discorso sulle pratiche valutative in ambito sociale ed educativo, occorre preliminarmente chiarire cosa si intende con il concetto di valutazione². Gli autori che si occupano del

¹ La distinzione tra programma, progetto e intervento è chiarita analiticamente in Cap. 3, Par. 1, p. 69 e seguenti.

² Ricordiamo e definiamo brevemente alcuni concetti connessi con quello di valutazione, al fine di meglio chiarire i confini reciproci.

Monitoraggio: controllo costante del programma dal suo inizio al suo termine, limitato alla raccolta di informazioni (dati amministrativi e finanziari, stato di avanzamento di un progetto), che non vengono interpretate, ma possono costituire una possibile base di dati per la valutazione intermedia e finale.

Benchmarking: comporta il confronto delle prestazioni ottenute con altre ritenute di eccellenza, a tal fine prevede, ad esempio, l'analisi di casi di studio emblematici utilizzati come elemento di paragone per altri analoghi.

tema propongono varie definizioni. Esse risentono dei differenti linguaggi e apporti teorici e disciplinari degli studiosi che le hanno formulate e dei diversi piani e livelli di valutazione a cui si riferiscono. Nella riflessione teorica sulla valutazione dei programmi, infatti, confluiscono filoni di ricerca differenti, nati in ambiti diversi, più strettamente scolastico o connesso alle politiche dell'istruzione, sociali o sanitarie.

Nella consapevolezza di tale questione, ci si limita a passare in rassegna alcune di queste definizioni, utili a meglio comprendere gli approcci teorici che verranno approfonditi nel seguito del volume.

Una delle caratteristiche della valutazione dei programmi socio-educativi, che viene evidenziata in maniera pressoché condivisa dagli autori, è la sua funzione di attribuire valore ad un oggetto. Si prenderanno dunque in esame, dapprima, alcune definizioni che esplicitano questo aspetto. Successivamente il concetto verrà ulteriormente articolato proponendo definizioni che ne descrivono fini e metodi. Si presenteranno, infine, tre concettualizzazioni di sintesi, elaborate in area italiana da studiosi che a lungo hanno approfondito il tema e i diversi contributi scientifici internazionali.

Un gruppo consistente delle molte definizioni presenti in letteratura, come anticipato, pone l'accento sulla valutazione come attribuzione di valore.

Per Scriven (1991), ad esempio, il termine valutazione si riferisce al processo finalizzato a determinare *merit*, *worth* e *value* di un programma, un progetto, un prodotto, una performance, e ai prodotti in termini di esiti di questo processo. L'autore indica con *merit* la qualità dell'oggetto valutato in accordo con gli standard specifici del settore interessato, con *worth* il valore connesso con i benefici per l'istituzione (ossia la coerenza delle caratteristiche dell'oggetto valutato con gli obiettivi dell'istituzione stessa) e con *value* la coerenza tra l'intervento attuato e i bisogni che lo hanno originato³.

Audit: procedura di controllo-intervento dei processi attuati e delle spese, nata in ambito aziendale, che prevede l'intervento attivo nel programma solo per correggerlo, non per costruirne o ridefinirne l'indirizzo (Palumbo, 2001; Bezzi, 2003).

³ Per indicare il concetto di valore, la letteratura anglosassone utilizza diversi termini, evidenziati nella definizione sopra riportata, le cui differenti sfumature sono difficili da rendere in italiano. Chiariscono efficacemente Guba e Lincoln (1987). Essi affermano che il *merit* ri-

Leithwood (1994), analogamente, definisce la valutazione come un processo di descrizione e formulazione di un giudizio sul valore (*worth*) di un fenomeno che riveste interesse sul piano sociale o su quello dell'organizzazione che lo attua.

Popham (1988) ancora, afferma che valutare qualcosa significa apprezzarne, stimarne la qualità, ossia determinarne il valore (*worth*). In particolare “la valutazione sistematica in educazione consiste nell’appreramento formale della qualità dei fenomeni educativi” (pp. 9-10). I fenomeni che possono essere oggetto di valutazione, secondo l’autore, sono i progetti educativi e i programmi scolastici, gli obiettivi cui tendono gli interventi educativi o formativi progettati, gli strumenti utilizzati per raggiungere tali obiettivi, i risultati ottenuti.

Ben sintetizza il concetto il *Glossary of key terms in evaluation and results based management* (OECD, 2002, p. 9), che definisce la valutazione come

l’appreramento sistematico e oggettivo su formulazione, realizzazione ed esiti di un progetto, programma o politica di sviluppo che si effettua in corso d’opera o dopo il completamento delle attività previste. Essa si propone di esprimere un giudizio sulla rilevanza e il raggiungimento degli obiettivi, su efficienza, efficacia, impatto e sostenibilità. Una valutazione dovrebbe fornire informazioni credibili e utili e consentire ai beneficiari e ai donatori l’integrazione degli insegnamenti appresi nei loro processi decisionali. Per valutazione si intende anche il processo di determinazione del valore e dell’importanza dei possibili effetti indotti da un’attività, politica o programma. Trattasi della formulazione di un giudizio, nel modo più sistematico e oggettivo possibile, su un intervento di sviluppo pianificato, in fase di realizzazione o già completato.

guarda le caratteristiche intrinseche dell’oggetto valutato, che esso conserva indipendentemente dalle circostanze in cui viene utilizzato (es. la coerenza interna o l’aggiornamento di un programma didattico o delle dispense di un docente); il *worth* è invece un giudizio estrinseco, fortemente legato al contesto di applicazione (es. l’utilità di un programma didattico per il contesto socioeconomico e culturale in cui viene attuato).

Gli studiosi italiani hanno dibattuto in merito alla traduzione più adeguata. Rimangono aperte alcune posizioni, pur nella convinzione comune che si tratti di aspetti comunque ineludibili della formulazione di un giudizio di valore. Si ricordano, a titolo esemplificativo, le proposte di Palumbo (2001) che riporta rispettivamente merito (*merit*), validità (*worth*) e valore (*value*); di Stame (2001), che parla di valore intrinseco stimabile secondo standard di qualità (*merit*) e valore estrinseco che incontra i bisogni dei destinatari (*worth*) e quella di Bezzi (2003), che sintetizza le due posizioni precedenti indicando per *merit* la qualità, per *worth* il valore materiale e per *value* il valore simbolico dell’oggetto valutato.

Turcotte e Tard (2000, pp. 327-328) chiariscono ulteriormente, affermando che

la valutazione è prima di tutto uno sguardo critico sull'azione. Valutare è formulare un giudizio sull'intervento alla luce di informazioni pertinenti, allo scopo di prendere una decisione [...] Valutando si giudica dunque del merito e del valore di un intervento, di un progetto o di un programma in una prospettiva di cambiamento [...] La valutazione permette quindi di sviluppare e approfondire la presa di coscienza e la riflessione che fanno sempre parte di un intervento, ma che possono passare in secondo piano quando si è nel pieno dell'azione, o quando il lavoro diventa troppo gravoso o troppo ripetitivo.

Gli ultimi due contributi mettono in luce altri aspetti che riguardano il concetto di valutazione, vale a dire i fini (per che cosa si attua la valutazione) e i metodi (cosa si fa quando si valuta) del processo valutativo. Su tali questioni, utili ad approfondire ulteriormente il concetto, si soffermano le definizioni che seguono.

Si tratta di apporti classici negli studi della valutazione, e che pertanto è opportuno ricordare e che riportiamo in ordine cronologico.

Scriven (1991), ad integrazione della definizione più sopra proposta, afferma l'importanza di una valutazione globale che tenga conto della multidimensionalità dell'oggetto valutato, osservandolo da più punti di vista e con metodologie di indagine rigorose.

Secondo Patton (1997) la valutazione è la raccolta sistematica di informazioni sulle attività, le caratteristiche e i risultati di un programma o un progetto finalizzate a formulare giudizi sullo stesso, a migliorarne l'efficacia e ad indirizzare decisioni sulla futura programmazione.

Weiss (1998, p. 4) sostiene che "la valutazione è l'analisi sistematica del processo e/o risultato di un programma o di una politica, comparato a un set di standard impliciti o espliciti, allo scopo di contribuire al suo miglioramento".

Rossi, Freeman e Lipsey (1999), infine, affermano che la valutazione dei programmi consiste nella raccolta e interpretazione di informazioni attuate allo scopo di rispondere a precisi interrogativi sull'andamento e sull'efficacia di un intervento, di interesse di uno o più degli attori sociali coinvolti a vario titolo nel programma stesso.

Ben integrano e sintetizzano tutti questi aspetti alcune definizioni elaborate in area italiana.

Una descrizione particolarmente ampia e completa del concetto (anche se contestualizzata e riferita principalmente alla valutazione di programmi pubblici) è quella di Stame (1998, p. 9), secondo la quale

valutare significa analizzare se un'azione intrapresa per uno scopo corrispondente ad un interesse collettivo abbia ottenuto gli effetti desiderati o altri, ed esprimere un giudizio sullo scostamento che normalmente si verifica, per proporre eventuali modifiche che tengano conto delle potenzialità manifestatesi. La valutazione è quindi un'attività di ricerca sociale, al servizio dell'interesse pubblico, in vista di un processo decisionale consapevole: si valuta per sapere non solo se un'azione è stata conforme ad un programma esistente, ma anche se il programma è buono. Si tratta di un procedimento messo in moto da una domanda di valutazione da parte di un committente pubblico (e/o offerta di valutazione da parte del valutatore). Esso si articola in un disegno della valutazione (proposto dal valutatore al committente, e concordato tra di essi) e una ricerca empirica (fatta dal valutatore, a cui possono partecipare a vario titolo rappresentanti del committente e degli utenti); e infine sfocia in una discussione dei risultati e una proposta al pubblico. La valutazione risponde ad un'esigenza di una società democratica che vuole conoscere le proprie capacità nel fornirsi dei beni e dei servizi di cui ha bisogno, e che affronta difficoltà e limiti imparando dalla propria esperienza.

Ricordiamo anche quanto dice Palumbo (2001, pp. 59-61), che considera la valutazione come

un'attività cognitiva rivolta a fornire un giudizio su un'azione (o complesso di azioni coordinate) intenzionalmente svolta o che si intende svolgere, destinata a produrre effetti esterni, che si fonda su attività di ricerca delle scienze sociali e che segue procedure rigorose e codificabili (questo aspetto distingue la valutazione come impresa scientifica dalla corrente attività di espressione di un giudizio). Si tratta di una definizione ampia da circoscrivere precisando alcuni elementi, riferiti all'oggetto, alle finalità e alle procedure [...] La valutazione è dunque un complesso di attività coordinate, di carattere comparativo, basate sulla ricerca delle scienze sociali e ispirate ai suoi metodi, che ha per oggetto interventi intenzionali e in quanto tali dotati di razionalità strumentale o sostantiva, con l'obiettivo di produrre un giudizio su di essi in relazione al loro svolgersi e ai loro effetti.

Bezzi (2003, p. 60), infine, propone una definizione che si focalizza sugli aspetti metodologici su cui la valutazione deve fondarsi per poter giungere a giudizi argomentati e sostenibili al fine di favorire il processo decisionale che su questi poggia:

la valutazione è principalmente (ma non esclusivamente) un'attività di ricerca sociale applicata, realizzata, nell'ambito di un processo decisionale, in maniera integrata con le fasi della programmazione, progettazione e intervento, avente come scopo la riduzione della complessità decisionale attraverso l'analisi degli effetti diretti ed indiretti, attesi e non attesi, voluti o non voluti, dell'azione, compresi quelli non riconducibili ad aspetti materiali; in questo contesto la valutazione assume il ruolo peculiare di strumento partecipato di giudizio di azioni socialmente rilevanti, accettandone necessariamente le conseguenze operative relative al rapporto fra decisori, operatori e beneficiari dell'azione.

Emergono, da questa breve rassegna, alcuni aspetti centrali del concetto di valutazione dei programmi:

- i *fini* molto concreti ed eminentemente pratici che indirizzano l'azione valutativa ad assumere elementi conoscitivi che possano consentire, a seconda degli orientamenti teorici o delle richieste a monte del lavoro di valutazione, di formulare un giudizio sul programma valutato, di prendere decisioni in merito agli sviluppi del progetto stesso o di attuarne un miglioramento;
- le *strategie* e le *tecniche* per la raccolta delle informazioni e l'analisi dei dati che devono essere trasparenti, sistematiche, rigorose e, di volta in volta, coerenti con l'oggetto e le domande conoscitive;
- il *ruolo degli attori* coinvolti nel definire in maniera partecipata le domande valutative e nell'assumere le conseguenti decisioni.

Possiamo dunque affermare, in via preliminare, che la valutazione dei programmi si configura come un processo (più o meno partecipato tra gli attori coinvolti) avente lo scopo di rilevare, in maniera rigorosa e scientificamente fondata, dati in merito alla progettazione, all'implementazione e agli effetti attesi e inattesi di un fenomeno educativo, con il fine di definirne il valore per poter conseguentemente prendere decisioni in merito al miglioramento o agli sviluppi del fenomeno in esame.

La necessità di poter formulare giudizi sostenibili dal punto di vista metodologico e fondati su dati validi apre, tra gli autori, il dibattito sul rapporto tra valutazione e ricerca, nodo cruciale anche a fini definitivi, che descriveremo nel prossimo paragrafo.

2. Rapporto tra valutazione e ricerca

Come emerge dall'analisi delle definizioni sopra riportate, il giudizio espresso attraverso la valutazione ha conseguenze pratiche sul piano dei processi decisionali e del miglioramento degli interventi. È importante, quindi, che esso sia fondato sul piano scientifico, che siano esplicitati gli elementi a partire dai quali viene formulato e gli strumenti utilizzati per rilevarli. Le informazioni raccolte devono essere, inoltre, elaborate, interpretate e analizzate secondo i criteri della validità e dell'attendibilità. Il processo di raccolta di informazioni presenta dunque molte analogie con il processo di ricerca, e in particolare di ricerca valutativa (Bezzi, 2003).

A partire da queste considerazioni si è sviluppato un ampio dibattito in merito al rapporto tra valutazione e ricerca sociale ed educativa (ricerca valutativa in particolare).

Tale dibattito nasce insieme con la massiccia diffusione delle pratiche valutative avvenuta alla fine degli anni '60.

Punto di partenza della riflessione è la distinzione tra ricerca sociale pura (in cui è il ricercatore a scegliere liberamente oggetto di indagine, piano della ricerca, metodi, secondo i suoi interessi e desideri di conoscenza) e ricerca sociale applicata (in cui il ricercatore è vincolato quanto alla scelta dell'oggetto di ricerca che è suggerito dal committente, ma è comunque autonomo nella scelta del disegno di ricerca). Tali forme di indagine rimangono in qualche modo avalutative (Lazarsfeld, 1967, in Stame, 1998).

Le riflessioni condotte riconoscono a questo livello alcune analogie tra valutazione e ricerca (in particolare ricerca applicata), al contempo però ne ravvisano alcune differenze sostanziali.

Tali differenze possono essere sintetizzate come segue (Popham, 1988; Worthen, Van Dusen, 1994; Mathison, 2008).

- *Motivazione*. La ricerca mira a costruire o innovare la conoscenza, la valutazione contribuisce alla soluzione di problemi pratici giudicando del valore del suo oggetto

- *Focus del lavoro di indagine (conclusioni o decisioni)*. La ricerca si attiva con il fine di studiare un fenomeno per conoscerlo e comprenderlo meglio; la valutazione è interessata alle decisioni da prendere in seguito agli esiti dello studio. Si tratta, comunque, di una diffe-

renza di orientamento, poiché è difficile immaginare un ricercatore che disegni di utilizzare le informazioni che ha trovato per prendere decisioni, e un valutatore che non sia interessato a comprendere un fenomeno in quanto tale.

- *Generalizzabilità dei risultati.* La ricerca indaga i fenomeni educativi con intento nomotetico, utilizzando strategie metodologiche che consentano di generalizzare i risultati a molte situazioni comparabili; la valutazione invece è tipicamente focalizzata sul caso singolo (intento idiografico), su specifiche situazioni e sulle decisioni da prendere in contesti determinati.

- *Ruolo assegnato all'attribuzione di valore.* La ricerca non entra generalmente nel merito del valore dell'oggetto di indagine, ma si focalizza sulla costruzione della conoscenza scientifica; la valutazione, invece, è strettamente collegata all'apprezzamento della qualità del fenomeno osservato, per poter prendere decisioni in merito al suo futuro.

A tali aspetti centrali Worthen e van Dusen (1994) aggiungono altre differenze, altrettanto importanti.

- *Autonomia dello studio.* La ricerca in genere ha grande autonomia nel definire gli scopi e la direzione dello studio; la scelta dei fenomeni su cui indagare, invece, per la valutazione non è libera ma dipende dalle richieste del committente.

- *Criteri per giudicare le attività.* La ricerca è giudicata per la sua validità interna (coerenza dei passaggi e limitazione dei fattori di distorsione) ed esterna (generalizzabilità dei risultati). Il più importante criterio per giudicare l'adeguatezza di una valutazione sono l'accuratezza (ossia la misura di quanto l'informazione ottenuta riflette la realtà), la credibilità (per chi dovrà utilizzarne i risultati), l'utilità (ossia quanto i risultati possono essere utilizzati), la fattibilità (in termini economici, politici e pratici) e l'essere condotta eticamente, legalmente e nel rispetto dei diritti dei soggetti coinvolti.

- *Identificabilità del committente.* La ricerca è spesso condotta con una idea solo abbozzata di chi userà i risultati, la valutazione è invece condotta su mandato di committenti ben definiti.

- *Rilevanza della durata.* La ricerca stabilisce autonomamente la propria durata, limitata in genere solo da vincoli economici o contestuali; la valutazione è soggetta al rispetto di protocolli predefiniti per quan-

to concerne sia la partenza sia la durata, per rispettare le richieste della committenza e, soprattutto, per rendere utilizzabili i risultati raggiunti.

In sostanza, dal momento che la valutazione richiede di investigare sull'oggetto valutato, fare valutazione implica fare ricerca, richiede una qualche conoscenza fattuale sull'oggetto stesso. Di fatto però, la valutazione va oltre la conoscenza dei fatti, è un insieme in qualche misura più ampio di operazioni. Essa infatti si interseca con aspetti organizzativi e manageriali e ha natura eminentemente pragmatica. D'altro canto la ricerca investiga la conoscenza fattuale ma non necessariamente coinvolge la valutazione e pertanto non la include. Essa si pone, tuttavia, come uno degli elementi fondanti del processo di valutazione, pur mantenendo le proprie connotazioni tipiche e continuando a rispondere alle regole della ricerca empirica (Bezzi, 2003).

In effetti, la ricerca applicata, quando si occupa in particolare di programmi di azione sociale che perseguono un obiettivo di cambiamento, assume anche un altro compito. Il committente, infatti, in questo caso vuole sapere se il programma attuato ha perseguito il risultato di cambiamento desiderato. Il valutatore deve quindi definire un piano di ricerca che gli consenta di verificare se il cambiamento è avvenuto, se è effettivamente quello prefigurato e se dipende proprio dal programma attuato. In questo caso il processo di ricerca è orientato ad attribuire un valore all'oggetto di indagine, e viene quindi ad essere ricerca valutativa, intesa dagli autori che ne hanno originariamente discusso come un prolungamento della ricerca sociale applicata (es. Hyman, 1967, in Stame, 1998).

Schuman, in uno dei primi manuali sulla valutazione dal titolo emblematico *Evaluation Research* (1967), definisce la ricerca valutativa come "l'applicazione delle tecniche di ricerca sociale allo studio di programmi sociali su larga scala" (Schuman, 1967, p. 7, in Stame, 1998). L'autore ne stabilisce ulteriormente i confini precisando che occorre distinguere:

- tra ricerca valutativa e altre pratiche che vengono impropriamente definite come valutazione, vale a dire, ad esempio, il monitoraggio o le azioni di standardizzazione nelle prassi di erogazione dei servizi;

- tra ricerca valutativa e valutazione, essendo la prima lo strumento (da costruire ed adattare ad ogni valutazione) e la seconda lo scopo⁴;
- tra ricerca valutativa (intesa come ricerca applicata di tipo particolare) e ricerca non valutativa (intesa come ricerca di base), distinte per quanto riguarda gli scopi e i procedimenti, ma non i metodi.

Gli autori riconoscono, comunque, oltre alla differenza tra le due pratiche, anche la loro interconnessione: per alcuni la ricerca valutativa è un sottoinsieme della valutazione, altri considerano le due attività come estremi su un *continuum*, altri ancora le rappresentano con un diagramma di Venn con un'area di sovrapposizione (Mathison, 2008).

Precisa al proposito Caliman (2007, p. 10), che occorre differenziare i due concetti di valutazione e ricerca valutativa:

il primo concetto è più ampio del secondo: mentre per valutazione intendiamo uno sforzo per raccogliere e interpretare informazioni sull'andamento di un programma con il fine di rispondere alle questioni rilevanti di chi deve decidere, per ricerca valutativa intendiamo le procedure scientifiche che danno fiducia perché basate su tecniche e metodi consolidati e riproducibili in ulteriori ricerche. In questo senso, una valutazione acquisisce rispettabilità nella misura in cui si serve di strumenti scientificamente confermati. Per il rigore delle sue procedure (sia per i metodi quantitativi che qualitativi) la ricerca valutativa altro non è se non il motore della valutazione, strumento del suo agire e ragione della sua efficacia.

Riconoscere la ricerca valutativa come base fondante della valutazione non significa sminuirne il ruolo, bensì valorizzare ulteriormente il processo di valutazione, cui si conferisce in questo modo un fine "autenticamente conoscitivo" della valutazione, cioè nella sua "volontà di comprendere ciò che è rilevante, significativo, nel fenomeno (cioè nel progetto in questione, nella attività formativa oggetto di analisi), al di là dei problemi contingenti percepiti dagli operatori o dai responsabili, così come al di là delle richieste immediate dei committenti" (Lichtner, 1999, p. 286).

⁴ Al proposito Suchman afferma che la valutazione è "il processo generale di giudicare, in qualsivoglia modo, il merito di una qualche attività", mentre la ricerca valutativa è "il tentativo di utilizzare il metodo scientifico al fine di stabilire se una attività meriti di essere intrapresa", verificando con rigore metodologico se essa stia dando i risultati attesi (Suchman, 1967, pp. 20, 32, in Stame, 1998).

3. Origini e sviluppi della valutazione dei programmi socio-educativi

Le origini della valutazione dei programmi sociali ed educativi vanno cercate nelle esperienze di valutazione dei programmi scolastici. Esse si sono focalizzate dapprima sugli apprendimenti conseguiti dagli alunni come principale indicatore di qualità e progressivamente hanno cominciato a considerare tutti i diversi elementi che portano agli esiti finali (insegnanti, contenuti, setting...). Le pratiche valutative si sono poi estese alle innovazioni e ai cambiamenti scolastici, ai fini di rilevarne l'efficacia e l'impatto sociale. La riflessione epistemologica, teorica e metodologica sulla valutazione dei programmi di intervento sociale ed educativo ha conosciuto, infine, un fiorente sviluppo a partire dagli anni '60 in particolare negli Stati Uniti, in seguito al progressivo incremento degli investimenti in programmi sociali nazionali, per poi diffondersi in Canada e, successivamente, in Europa⁵ (Stame, 1998; Mayer et al., 2000).

Si tratteranno, dunque, cronologicamente le linee evolutive della riflessione sulla valutazione, considerando in particolare l'area statunitense, dove il dibattito, di più lungo corso, è stato ampio e approfondito e dove lo stretto rapporto tra ricerca sociale e politica ha favorito la costruzione di una cultura della valutazione, costantemente alimentata da una riflessione continua sulle teorie e sui metodi (Stame, 2007).

Diversi autori hanno descritto, dal punto di vista storico, gli sviluppi della teoria e della pratica della valutazione. Faremo in questa sede riferimento principalmente alle ricostruzioni operate da Madaus e Stufflebeam (1983, 2001, rivista successivamente da Stufflebeam e Shinkfield, 2007), Popham (1988) e Guba e Lincoln (1989).

In linea generale, gli autori fanno emergere le linee di sviluppo evidenziate all'inizio di questo paragrafo, ossia come originariamente la riflessione sulle pratiche valutative si sia indirizzata alle modalità di

⁵ Il discorso sulla valutazione dei programmi socio-educativi si è esteso solo più tardi in Europa, nonostante alcune esperienze pionieristiche (cfr. nota 6), grazie anche agli stimoli dell'Unione Europea. In Italia le pratiche valutative in questo ambito cominciano a diffondersi all'inizio degli anni '80 nel settore sanitario, dei servizi sociali, della formazione professionale (in funzione dell'accesso ai finanziamenti del Fondo Sociale Europeo), di impatto ambientale, della programmazione economica. Un'accelerazione e un approfondimento degli studi sulla valutazione si avrà a partire dal 1997 con la costituzione dell'Associazione Italiana di valutazione (Bezzi, 2003).

rilevazione dei risultati scolastici, per poi rivolgersi a programmi di respiro progressivamente più ampio. Essi evidenziano anche come si sia passati da approcci saldamente ancorati ad un paradigma positivista-sperimentale ad approcci legati ad un paradigma costruttivista, con l'utilizzo di metodi qualitativi, spesso ad integrazione di quelli quantitativi e con il coinvolgimento di più attori nel processo valutativo.

Si prenderanno quindi in esame gli sviluppi storici della valutazione, a partire dalle prime esperienze legate alla rilevazione dei risultati scolastici (spesso ancora oggi metro prevalente per giudicare della qualità complessiva dell'istruzione), che costituiscono comunque la base esperienziale delle riflessioni teorico-metodologiche, ad esse seguite, su programmi di più ampio respiro. Si declineranno quindi i successivi sviluppi ed estensioni delle pratiche valutative in ambito sociale ed educativo.

3.1. La valutazione dei programmi scolastici

È possibile identificare nella storia della valutazione dei programmi scolastici alcuni passaggi fondamentali, che muovono dalla ricerca di oggettività nella valutazione dell'alunno, alla ricerca di strategie di valutazione che prendano in considerazione tutti i fattori che intervengono nel determinare la qualità di un sistema scolastico o di un curriculum di studi o che possano dare conto di innovazioni o cambiamenti nei percorsi formativi.

a) Le esperienze del XIX secolo

Gli autori considerati sono concordi nel far risalire le origini del discorso sulla valutazione alla metà del XIX secolo⁶.

Di fatto, fin dalle prime esperienze, con il termine "valutazione" si fa riferimento alla rilevazione del livello di acquisizione dei contenuti

⁶ Senza arrivare fino alle esperienze cinesi di testing per il reclutamento dei funzionari, risalenti al 1115 a.C. (Mason, 1996), basta ricordare che in Gran Bretagna i primi programmi sociali e di riforma della scuola risalgono all'800. Ad essi si accompagna non di rado la richiesta di valutazioni annuali attraverso rapporti di ispettori. A metà '800 le prime associazioni britanniche per la ricerca sociale stimolano il dibattito sui problemi sociali emergenti e sui programmi atti a rispondervi, favorendo così l'istituzione di comitati pubblici per la valutazione dei programmi sociali attivati (Madaus, Stufflebeam, 2000).

dell'insegnamento da parte degli studenti, vale a dire ai risultati scolastici, ottenuta preferibilmente con modalità oggettive, al punto che, per lungo tempo, sussisterà una sorta di identità di significato tra "valutazione" e "misurazione" (Popham, 1988; Guba, Lincoln, 1989).

Negli Stati Uniti la prima esperienza di valutazione formale delle prestazioni scolastiche, condotta attraverso saggi scritti e non più mediante esami orali, avviene a Boston nel 1845 per opera di Horace Mann e dà origine alla tradizione, tipicamente americana, che considera ed utilizza i punteggi ottenuti dagli studenti alle prove di fine semestre come parametri per valutare l'efficacia di una scuola o di un curriculum e come indicatori della competenza degli insegnanti⁷ (Madaus, Stufflebeam, 2000).

La prima valutazione ufficiale di un programma scolastico negli Stati Uniti è stata condotta nelle scuole di New York da Joseph Rice tra il 1887 e il 1898. Il ricercatore raccolse i punteggi di oltre 6.000 studenti, in particolare in matematica e nello *spelling*, ricavando informazioni con ricadute operative potenzialmente utili sul lavoro degli insegnanti (ad es., dallo studio emerse una relazione non significativa tra il tempo utilizzato per far esercitare gli allievi nello *spelling* e i risultati finali da loro conseguiti) (Stufflebeam, Shinkfield, 2007).

b) *Il Measurement*

L'enfasi sull'efficienza, la sistematicità, la standardizzazione della valutazione consentita dall'utilizzo di prove strutturate caratterizza la prima parte del XX secolo⁸.

⁷ Tale consuetudine è ancor oggi in auge negli Stati Uniti dove, in seguito all'applicazione del *No Child Left Behind Act* del 2001, che prevede che entro il 2014 tutti gli alunni debbano uscire dalla scuola avendo raggiunto almeno i livelli di base stabiliti dai singoli stati, tutte le scuole di uno Stato sono chiamate a somministrare ai propri studenti al termine di ogni semestre prove standardizzate, i cui esiti, considerati indicativi della qualità del sistema scolastico, hanno conseguenze in merito al futuro degli studenti (possibilità di accesso al College) e, soprattutto, delle scuole (erogazione di fondi per gli anni successivi, formulazione di classifiche con conseguente possibile perdita di iscrizioni, visite ispettive...), con svariate conseguenze, in termini sia positivi che negativi, sulle strategie didattiche e gli obiettivi formativi degli istituti scolastici (GAO, 2005).

⁸ Ricordiamo al proposito gli studi di Binet e Simon sulla misurazione dell'intelligenza e le ricerche condotte da Piéron sulla scarsa attendibilità delle valutazioni effettuate con le prove tradizionali (ad esempio, agli esami di Baccalauréat) che diedero origine alla docimologia.

In questo periodo negli Stati Uniti vengono condotti ampi studi sui sistemi scolastici⁹, che prendono in esame indicatori quali le spese, il tasso di abbandono e di successo, ma soprattutto considerano i risultati degli studenti, rilevati tramite prove oggettive e standardizzate. Spesso però tali indagini rimangono di respiro locale, anche perché gli stessi interventi sono ancora legati alle singole scuole o distretti scolastici¹⁰ (Madaus, Stufflebeam, 2000).

Le prove standardizzate si diffondono progressivamente su larga scala, nella convinzione che esse possano rilevare adeguatamente l'efficacia dei sistemi scolastici e che possano aiutare ad individuare modalità che consentano agli studenti di migliorare i loro risultati. Ciò avviene nonostante i limiti di questo tipo di prove nel rilevare importanti aspetti dell'apprendimento (come la comprensione, la capacità critica, le competenze costruite dagli studenti) e la conseguente parzialità delle informazioni che esse forniscono ai fini della valutazione dei programmi (Stufflebeam, Shinkfield, 2007).

Testimonianza dell'importante ruolo riconosciuto a questa modalità di rilevazione dei risultati scolastici sono le iniziative che il governo americano attua in questi anni. La *National Education Association* istituisce nel 1904 un comitato per studiare l'uso dei test per la classificazione degli studenti e la rilevazione dei loro progressi. Nello stesso periodo l'*American Psychological Association* viene incaricata (sotto la direzione di Arthur Otis) di mettere a punto un test di intelligenza per selezionare i soldati da inviare al fronte nella I Guerra Mondiale. Lo strumento costruito viene successivamente riadattato per l'applicazione nelle scuole. Tra gli anni '20 e '30 si assiste, quindi, ad una considerevole diffusione dei test e delle prove strutturate nella scuola. È del 1922 la *Stanford Achievement Battery*, che consente per la prima volta la misurazione contemporanea del livello di uno studente su più discipline scolastiche.

È propria di questo periodo l'identità di significato attribuita ai termini "valutazione" e "misurazione", cui si è già accennato. Il valutatore assume per la prima volta il ruolo di tecnico, di esperto, in gra-

⁹ Tra gli anni '20 e gli anni '30 nascono, anche, i primi istituti universitari dedicati alla valutazione.

¹⁰ I primi sviluppi del curriculum a livello nazionale sono degli anni '50 e occorre attendere gli anni '90 per riforme federali più incisive.

do di individuare le variabili in gioco nei casi specifici e di utilizzare gli strumenti adeguati alla rilevazione dei dati, o di costruirli se non esistono (Guba, Lincoln, 1989).

c) Il periodo tyleriano

Poco dopo la I Guerra Mondiale pare evidente la necessità di una revisione sistematica dei curricula scolastici e, conseguentemente, l'individuazione di nuove modalità di valutazione che ne tengano conto. Molti ragazzi, che precedentemente si sarebbero fermati al livello della scuola di base, tendono ora, infatti, a voler proseguire gli studi per poter crescere socialmente. Le scuole non sono però equipaggiate per far fronte a tale richiesta e questi studenti paiono destinati all'insuccesso, poiché le scuole secondarie utilizzano un rigido sistema di crediti per il conseguimento del diploma (Guba, Lincoln, 1989). Parallelamente si diffondono le esperienze delle Scuole Nuove, che propongono curricula e strategie di insegnamento-apprendimento innovativi.

Nasce quindi l'esigenza di valutare e comparare l'efficacia dei percorsi di scuola secondaria tradizionale con le esperienze innovative sviluppatesi sulla scia del movimento delle Scuole Nuove e di verificare se lo sviluppo di programmi più flessibili e slegati dal sistema di crediti, fino a quel momento vincolante, potesse consentire egualmente agli studenti il raggiungimento di buoni risultati al College. A tal fine viene attivato negli anni '30 un progetto di valutazione, l'*Eight-Year Study*, coordinato da Ralph Tyler (Madaus, Stufflebeam, 2000).

Secondo Tyler, valutare significa determinare se gli obiettivi formativi stabiliti in fase di progettazione del curriculum sono stati raggiunti. Gli obiettivi, opportunamente individuati e formulati, costituiscono dunque il riferimento per la costruzione del curriculum e per le prove da somministrare al termine dello stesso (Stufflebeam, Shinkfield, 2007).

Tyler raccoglie informazioni sui risultati raggiunti dagli studenti in rapporto agli obiettivi definiti dai programmi e le utilizza per definire punti di forza e carenze nei curricula e per guidare di conseguenza la loro revisione e il loro miglioramento (Guba, Lincoln, 1989).

L'*Eight-Year Study* è il primo esempio formalizzato di valutazione di un programma, non più limitata alla mera considerazione dei punteggi ottenuti dagli studenti (Popham, 1988).

Grazie a quest'esperienza e al diffondersi delle teorie tyleriane (la pubblicazione dello studio condotto dall'autore risale al 1949) si evidenziano:

- la discrepanza tra misurazione e valutazione;
- la differenza sostanziale tra la misurazione dei risultati del singolo studente e la valutazione degli effetti di curricoli formativi o programmi educativi, condotta considerando non più solo i risultati degli studenti, ma l'insieme complessivo delle attività che concorrono allo sviluppo e all'attuazione dei programmi stessi.

Si pongono, inoltre, le basi per il passaggio dall'uso privilegiato di test standardizzati, o elaborati esclusivamente sulla base degli obiettivi del programma, all'apertura all'utilizzo di strumenti di valutazione diversificati e alternativi ai test (Plessi, 2004).

Tale cambiamento di prospettiva modifica il ruolo del valutatore che, pur rimanendo un tecnico, un esperto, assume anche il compito di collaborare con chi sviluppa i curricoli per chiarire gli obiettivi cui il programma tende (i comportamenti attesi dagli studenti) e per rilevare gli aspetti migliorabili di quest'ultimo (Guba, Lincoln, 1989).

3.2. Dalla valutazione della scuola a quella dei grandi programmi sociali

Il periodo successivo alla II Guerra mondiale mostra grossi cambiamenti nel sistema educativo americano. I distretti scolastici si fondono in sistemi scolastici più estesi e capaci di offrire servizi più ampi e diversificati (percorsi di istruzione tecnica, mense, sostegno alla salute fisica e psichica, orientamento, programmi sportivi e musicali). Le iscrizioni al *College* conoscono un crescente incremento e così pure le iscrizioni ai corsi per diventare insegnanti.

A tale sviluppo non si accompagna tuttavia una parallela diffusione delle pratiche valutative dei curricoli e dei progetti attivati, che sono per lo più attivate a livello locale, senza reali ricadute sul miglioramento della qualità dei programmi e delle buone prassi didattiche ed educative.

Si assiste comunque allo sviluppo delle tecniche quantitative di rilevazione dei dati (in particolare attraverso test standardizzati, sempre

più utilizzati) e di elaborazione statistica degli stessi¹¹ e si approfondiscono le tecniche per l'applicazione del metodo sperimentale al contesto educativo¹².

L'eco delle idee tyleriane si sente però, tra gli anni '50 e '60, nella formazione di insegnanti ed educatori, in particolare nell'attenzione posta nel definire e formulare correttamente gli obiettivi educativi, attraverso anche l'uso delle tassonomie che vengono a svilupparsi in questo periodo (Madaus, Stufflebeam, 2000).

Alla fine degli anni '50 l'attenzione politica e sociale all'efficacia e all'efficienza dei sistemi educativi e scolastici trova nuovo respiro, in seguito anche al desiderio di riscatto degli Stati Uniti, che si erano visti superare nella conquista dello spazio dal lancio dello Sputnik sovietico nel 1957.

In seguito a ciò, nel 1958 il governo federale emana il *National Defense Education Act* che propone nuovi programmi in matematica, scienze e lingue straniere ed espande i servizi di *counseling* e orientamento all'interno delle scuole. Si sviluppano inoltre progetti di valutazione dello sviluppo del curriculum su ampia scala, finanziati a livello federale.

Tra le iniziative che il governo federale mette in atto per il miglioramento dei programmi scolastici, ricordiamo l'*Elementary and Secondary Education Act* (1964), che definisce specifici requisiti da considerare nella valutazione, con particolare riferimento ai bambini svantaggiati, e obbliga alla valutazione del programma finanziato pena la sospensione dei finanziamenti per gli anni successivi (Popham, 1988).

L'inadeguatezza degli strumenti e delle strategie fino a quel momento impiegate per la valutazione emerge, in particolare, quando le

¹¹ In questo periodo viene fondato l'*Educational Testing Service* (ETS), ente di ricerca finalizzato alla produzione di test e di strumenti di valutazione destinati a diversi ambiti organizzativi, educativi, sociali (Plessi, 2004).

La notevole espansione dei test nel corso degli anni '50 porta, tuttavia, le organizzazioni professionali a regolamentare le attività di testistica dei loro membri e a pubblicare, tra gli altri, lo *Standard for educational and psychological test* (APA, 1974) che raccomanda la necessità di una separazione tra l'utilizzo degli standard a fini valutativi o selettivi e quello per la valutazione dei programmi.

¹² Si ricorda al proposito il volume di E.F. Linn (1993), *Design and analysis of experimental in psychology and education*, Boston, Houghton Mifflin.

scuole si trovano a dover rispondere alle richieste di rendicontazione dell'*Elementary and Secondary Education Act*.

Descriviamo di seguito i principali problemi rilevati (Stufflebeam, Shinkfield, 2007).

- I test standardizzati in uso sono sviluppati per classificare gli studenti in base alle abilità medie. Risultano invece poco utili per la diagnosi in ingresso e la valutazione dei miglioramenti dei bambini svantaggiati, spesso in ritardo rispetto alla media della classe.
- Si tratta spesso di test poco sensibili alle differenze tra scuole e programmi per via delle loro caratteristiche psicometriche e di copertura dei contenuti: sono infatti focalizzati su misure indirette dell'apprendimento, difficilmente in grado di misurare i risultati direttamente legati alla scuola o a uno specifico programma.
- L'utilizzo di modalità di rilevazione standardizzate a livello nazionale porta con sé il rischio di trascurare il perseguimento di obiettivi utili a livello locale a favore di quelli più diffusamente condivisi, limitando la possibilità di una programmazione funzionale alle specificità delle singole scuole, in contrasto con quanto prefigurato dall'approccio tyleriano.
- Il permanere dell'enfasi sui punteggi ottenuti ai test, accompagnata all'eccessiva genericità nelle descrizioni dei progetti, non consente di far emergere in maniera esaustiva le caratteristiche del progetto e del processo di implementazione dello stesso. Ne consegue la scarsa utilità percepita delle valutazioni effettuate e la loro scarsa ricaduta nella pratica corrente.

Emergono inoltre criticità relative alla valutazione per obiettivi. Essa, infatti, non risponde pienamente alle esigenze emergenti nel sistema educativo americano: ad esempio, non consente di trarre indicazioni potenzialmente utili al miglioramento del programma valutato se non una volta che esso sia terminato. Inoltre si caratterizza per essere fondamentalmente descrittiva: non consentendo quindi al valutatore di emettere un giudizio sulla qualità del programma studiato, anche per la mancanza di standard di riferimento (scontrandosi così con l'idea di valutatore come giudice che si viene delineando in questo periodo) (Guba e Lincoln, 1989). Si rileva inoltre l'opportunità di sottoporre a

critica gli stessi obiettivi a partire dai quali si fonda la valutazione del programma (Scriven, 1967).

Tali esperienze porteranno, tra la fine degli anni '50 e l'inizio degli anni '60, la valutazione ad estendersi anche a programmi sociali, sanitari ed educativi, non necessariamente legati al settore scolastico.

Nel 1965 viene, ad esempio, varato il programma *War on Poverty* (1965), una riforma finalizzata a dare eguali possibilità a tutti i cittadini attraverso un'ampia serie di servizi sociali, sanitari e educativi, che, per la prima volta rende obbligatoria la valutazione su larga scala delle azioni intraprese.

3.3. La diffusione della valutazione e lo sviluppo dei principali modelli teorici e applicativi

L'ingente impegno economico del governo federale americano in programmi sociali e la conseguente richiesta di rendicontazione ai gestori dei fondi, prima, e la successiva percezione che i programmi finanziati non sempre producono gli effetti previsti, poi, rendono ineludibile la definizione di strategie di valutazione scientificamente fondate che diano conto degli esiti raggiunti (Stame, 1998).

Si possono dunque identificare due periodi successivi (tra gli anni '60 e gli anni '80) nello sviluppo iniziale della valutazione dei programmi sociali: in un primo tempo la valutazione è utilizzata per dimostrare l'efficacia dei programmi finanziati in base al raggiungimento degli obiettivi prefissati; in un secondo tempo si pone maggiore attenzione al processo di attuazione dei progetti, con i conseguenti adattamenti al contesto specifico, e agli effetti previsti e imprevisti delle azioni condotte.

Le riflessioni in merito alle problematiche emerse e l'ampio dibattito che scaturisce sul tema tra gli anni '60 e '70 favoriscono lo sviluppo e la sistematizzazione di teorie e modelli di valutazione, cui si accenna qui brevemente e che si riprenderanno nel Cap. 2.

Tra i primi a proporre una riconcettualizzazione della valutazione, vi è Cronbach, che sostiene che essa debba essere considerata come un processo di rilevazione di informazioni utili al miglioramento degli in-

terventi educativi e formativi e non come una sorta di competizione tra programmi per definirne il migliore¹³.

A titolo esemplificativo, tra gli altri autori di questo periodo, ricordiamo sinteticamente Provus, Hammond e Eisner che propongono rivisitazioni del modello di Tyler; Glaser e Popham che suggeriscono il testing riferito a criterio come alternativa a quello riferito a norma; Coov che indica l'analisi di sistema come strategia per la valutazione dei programmi; Scriven, Stufflebeam e Stake che sviluppano nuovi modelli che, attraverso l'analisi degli scopi e la conoscenza degli input, consentono di esaminare l'implementazione e l'offerta di servizi, misurare gli esiti attesi e imprevisti dei programmi, dare giudizi sul merito e il valore dell'oggetto valutato (Stufflebeam, Shinkfield, 2007)¹⁴.

In generale si osserva che gli approcci sviluppati, soprattutto a partire dalle più mature riflessioni degli anni '80, convergono su un punto. Essi considerano il giudizio come parte integrante e fondamentale della valutazione, attribuendo così progressivamente, sia pure con sfumature differenti, al valutatore il ruolo di giudice (Guba, Lincoln, 1989) e alla valutazione il compito di fornire informazioni rilevanti a fini decisionali.

Grazie alla diffusione degli studi scientifici sul tema, tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 molti professionisti del sistema educativo cominciarono a riconoscere le potenzialità della valutazione e dei suoi possibili contributi sia a livello di miglioramento dei programmi sia come fattore fondamentale a livello decisionale per le politiche educative (Popham, 1988).

A partire dagli anni '70 si assiste ad un progressivo riconoscimento dell'importanza della valutazione e della professionalità dei valutatori (Stufflebeam, Shinkfield, 2007).

¹³ L'autore sostiene, ad esempio, l'utilità per gli insegnanti di poter conoscere più che le medie complessive dei punteggi raggiunti dagli allievi ai test, l'andamento per singoli item o aree di item, in modo da poter intervenire in maniera mirata con azioni di miglioramento e sostegno. Si veda L.J. Cronbach (1963), *Course improvement through evaluation*, «Teachers College Record», 64, pp. 672-683 (cit. da Stufflebeam e Shinkfield, 2007).

¹⁴ Gli autori, gli approcci elaborati e le classificazioni operate in merito sono svariate. Ce ne occuperemo in maniera analitica nel prossimo capitolo.

Nascono riviste di settore e cresce il numero delle pubblicazioni scientifiche sul tema. Si sviluppano le opportunità formative specifiche a livello universitario e post-universitario. Vengono costituite società di valutazione professionali.

Si approfondisce anche l'ambito della meta-valutazione allo scopo di individuare criteri per assicurare e monitorare la qualità della valutazione stessa. A tal fine nasce, negli Stati Uniti, il *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, del quale fanno parte un numero sempre crescente di organizzazioni professionali, che studia e pubblica periodicamente i criteri e gli standard per la valutazione dei programmi educativi e del personale coinvolto (Madaus e Stufflebeam, 2000).

Si precisano le finalità della valutazione e si sviluppano i principali approcci valutativi contemporanei, che avevano iniziato a definirsi negli anni '60. A ciò si accompagna un crescente dialogo tra valutatori con differenti background disciplinari e con orientamenti epistemologici e metodologici di diversa matrice. I valutatori cominciano ad utilizzare metodi misti, quali-quantitativi, e a servirsi anche di strumenti e tecniche di tipo qualitativo. Vengono più frequentemente coinvolte con ruoli attivi nel processo di valutazione tutte le parti interessate (Caliman, 2007). Si diffonde dunque la convinzione che la ricerca valutativa non debba fossilizzarsi su paradigmi preordinati, ma che occorra individuare l'approccio più adeguato alla situazione valutativa concreta, sapendo cogliere e scegliere tra le diverse prospettive teoriche e metodologiche (Stame, 2007), anche per dare conto delle conseguenze inattese dei programmi e dei loro diversi esiti in differenti contesti di attuazione.

Restano, tuttavia, aperte le possibilità di un utilizzo reale delle pratiche valutative nelle situazioni educative correnti e, soprattutto, di una effettiva ricaduta su queste ultime dei risultati e delle indicazioni derivanti dalle valutazioni effettuate.

4. Conclusioni

Nel presente capitolo si sono prese in esame alcune delle principali definizioni di valutazione dei programmi e degli interventi in ambito educativo. Essa si configura come una pratica avente lo scopo di rile-

vare, in maniera rigorosa e scientificamente fondata, dati in merito alla progettazione, all'implementazione e agli effetti attesi e inattesi di un fenomeno educativo, con il fine di definirne il valore, la qualità per poter conseguentemente prendere decisioni in merito al miglioramento o agli sviluppi del fenomeno in esame, attraverso un processo che può coinvolgere in misura più o meno partecipata i diversi *stakeholders*¹⁵. Tale analisi si fonda sui principi della ricerca valutativa, pur distinguendosi da questa per alcune caratteristiche sostanziali, tra cui le maggiori implicazioni pratiche e le più strette connessioni con i processi decisionali che ne derivano.

In sintesi potremmo individuare alcune proprietà caratteristiche della valutazione (Vergani, 2004):

- l'attività di valutazione porta alla produzione di un giudizio;
- tale giudizio ha la caratteristica di essere una sorta di punto di partenza per il miglioramento dei programmi o delle istituzioni valutate;
- esso inoltre deriva da un'analisi multidimensionale del fenomeno, che prende in esame diversi punti di vista e utilizza strategie differenziate di raccolta dei dati;
- alla formulazione del giudizio si arriva attraverso un processo di ricerca, rigoroso e scientificamente valido;
- la rilevazione dei dati riguarda riferimenti predefiniti (ad es. obiettivi, standard, criteri), ma non trascura la dimensione dell'inatteso, fondamentale per comprendere in toto il fenomeno studiato;
- essa inoltre comprende sia le realizzazioni, i risultati del fenomeno studiato, sia il processo e le caratteristiche organizzative e di contesto che hanno consentito le realizzazioni.

¹⁵ Con questo termine ci si riferisce agli attori sociali implicati nella valutazione, coloro che hanno un interesse in gioco (*holder of a stake*), in particolare:

- ai decisori (intesi non solo come coloro che si assumono la responsabilità finale della decisione, ma come tutti coloro che hanno concorso direttamente al processo decisionale);
- agli operatori, ossia a coloro che prendono parte alla gestione del fenomeno educativo valutato nei diversi momenti del percorso di progettazione e attuazione, a diverso livello (tecnico, normativo, procedurale, amministrativo), con diverse professionalità e differente potere decisionale;
- ai beneficiari, ossia a coloro che a qualunque titolo, direttamente o indirettamente, beneficiano del programma valutato (Bezzi, 2003).

Dopo le esperienze pionieristiche degli anni '20 e '30, che hanno portato l'enfasi sulla valutazione come misurazione e in seguito al contributo di Tyler negli anni '40, le pratiche valutative hanno assunto una significativa diffusione nel secondo dopoguerra, principalmente negli Stati Uniti, e in particolare a partire dalla metà degli anni '60 del secolo scorso, ampliando la loro portata dal contesto strettamente scolastico a quello delle politiche e dei programmi sociali e sanitari.

Stame (1998, 2007) identifica due principali periodi che possono sintetizzare quanto descritto in maniera più analitica nei precedenti paragrafi.

Il primo periodo (anni '60-'80 del secolo scorso) si caratterizza per l'interesse rivolto ai metodi, ponendo in tal modo i fondamenti epistemologici e metodologici della valutazione. Esso si articola in tre fasi descritte di seguito.

a) La prima fase, tra la metà degli anni '60 e la metà degli anni '70, è contraddistinta dallo sviluppo dei grandi programmi di contrasto della guerra e della povertà. La valutazione è tesa a trovare il modo di dimostrare l'efficacia dei programmi finanziati, utilizza metodologie di rilevazione prevalentemente quantitative, focalizzate sul rapporto obiettivi- risultati. Il ruolo del valutatore è esterno e neutrale.

b) La seconda fase, dalla metà degli anni '70 alla metà degli anni '80 del secolo scorso, raccoglie le critiche mosse alla valutazione per obiettivi, e pone maggiore attenzione al processo di implementazione dei progetti, alle influenze del contesto, agli effetti attesi e inattesi delle azioni educative. Il valutatore inizia ad assumere anche il ruolo di giudice del valore, della qualità dei programmi analizzati.

c) Il terzo passaggio (dalla metà degli anni '80 in avanti) assume come principale finalità della valutazione l'attribuzione di valore dei fenomeni educativi, a fini anche decisionali. A tale scopo si sperimentano metodi misti (quali-quantitativi) di indagine e viene riconosciuto come basilare il coinvolgimento degli *stakeholders* nel processo valutativo e decisionale.

Il secondo periodo individuato da Stame (dagli anni '90 del secolo scorso) si caratterizza per l'interesse nei confronti delle teorie, determinato dall'urgenza di approfondire alcuni nodi problematici che erano via via emersi. In particolare gli autori cercano di dare spiegazioni rispetto alle conseguenze inattese dei programmi, alla loro complessità

e ai motivi che fanno sì che nei diversi contesti medesimi programmi ottengano differenti risultati. Un altro interrogativo cui le riflessioni teoriche del periodo cercano di dare risposta riguarda l'utilità della valutazione, con riferimento, ad esempio, alle difficoltà di una ricaduta, di un utilizzo effettivo delle conclusioni e delle indicazioni di miglioramento offerte dal processo valutativo.

Emergono dunque alcuni fondamentali sviluppi della valutazione (Plessi, 2004; Caliman, 2007):

- il progressivo passaggio dalla misurazione alla valutazione, dalla prestazione del singolo comparata al gruppo normativo alla valutazione della prestazione del singolo rispetto all'obiettivo, alla valutazione del processo per il raggiungimento dell'obiettivo del programma, che caratterizza principalmente il periodo in cui le pratiche valutative riguardano in maniera prevalente i programmi scolastici, ma che, senza dubbio, costituisce una base importante per le riflessioni successive;
- il passaggio dalla ricerca dell'obiettività dei dati alla espressione di un giudizio, all'apertura alla soggettività e all'interpretazione;
- la conseguente progressiva apertura all'utilizzo di metodi qualitativi o misti per la rilevazione dei dati;
- la focalizzazione su casi circoscritti, più che su grandi studi comparativi.

Nel prossimo capitolo entreremo nel dettaglio di tali aspetti, analizzando i principali approcci teorici, relativi alla valutazione dei programmi sociali ed educativi, elaborati a partire dall'ampio e vivace dibattito avviatosi alla fine degli anni '60 e le classificazioni proposte in merito.

2. Approcci alla valutazione dei programmi socio-educativi: classificazioni e criteri di analisi

Dopo aver definito il concetto di valutazione e averne delineato gli sviluppi storici, si prendono ora in esame gli approcci teorici messi a punto dagli autori che si sono occupati del tema, con particolare riguardo al periodo successivo agli anni '60, quando l'oggetto della valutazione sono i grandi programmi sociali ed educativi e non solo più quelli prettamente scolastici.

L'alto numero di proposte valutative elaborate nella seconda metà del secolo scorso ha comportato, innanzi tutto, l'esigenza di una loro classificazione, che possa consentire di metterne in evidenza le caratteristiche peculiari, facilitando così a chi valuta la scelta dell'approccio valutativo più adeguato.

Si descriveranno, pertanto, dapprima i principali criteri utilizzati per classificare i diversi approcci. Verranno, quindi, proposte alcune delle principali classificazioni elaborate in letteratura, fornendo una sintetica descrizione delle tipologie individuate.

A conclusione del capitolo si descrive una proposta di meta-valutazione, ossia di analisi critica dei diversi approcci, secondo criteri oggettivi basati su diversi parametri, che può consentire la scelta di strategie valutative funzionali agli specifici scopi ed oggetti da studiare. In Appendice I vengono riportati integralmente tali criteri.

1. Problemi e criteri di classificazione degli approcci

La crescente diffusione delle pratiche valutative relative ai programmi ed ai progetti in ambito sociale ed educativo, avvenuta negli Stati Uniti principalmente a partire dalla fine degli anni '60 del secolo scorso, si accompagna allo sviluppo di riflessioni teoriche e metodologiche sulle pratiche stesse.

Si osserva quindi l'articolarsi di diversi e numerosi approcci¹ teorici alla valutazione: Worthen e Sanders (1987) affermano che tra la metà degli anni '60 e la metà degli anni '80, periodo di maggior fervore della riflessione teorico-metodologica sulla valutazione, si sono sviluppati più di cinquanta modelli differenti. Si pone pertanto il problema di trovare adeguate modalità di descrizione, almeno delle principali proposte.

In letteratura si riscontrano, a tale scopo, diverse classificazioni degli approcci, che possono aiutare a delineare un quadro complessivo dei modelli sviluppatisi nel tempo.

Le diverse classificazioni sono finalizzate a chiarire le differenze tra gli approcci, evidenziandone le caratteristiche peculiari. Ciò consente di effettuare le scelte metodologiche di volta in volta più opportune e, parallelamente, di identificare eventuali punti deboli degli approcci che possano essere colmati da nuove proposte (Smith, 1994).

Una delle principali difficoltà riscontrate nella classificazione e nella conseguente analisi comparativa dei diversi approcci sta spesso nella denominazione ad essi attribuita dai rispettivi autori, che di volta in volta mettono in evidenza il metodo, il focus, i destinatari, l'azione.

Alkin e Ellett (1985), ad esempio, affermano che, per poterli distinguere in maniera sufficientemente chiara da consentire un confronto, i diversi approcci possono essere categorizzati secondo tre dimensioni: la metodologia (ossia le tecniche utilizzate per descrivere e valutare); l'attribuzione di valore (ossia il focus sul valore intrinseco o estrinseco dell'oggetto valutato) e le possibilità di utilizzo (vale a dire le finalità pratiche dell'azione valutativa). Gli autori rilevano, tuttavia, come anche queste tre dimensioni siano caratteristiche relative, flessibili e non esclusive dei modelli analizzati, che rendono dunque complicata una loro categorizzazione univoca.

¹ Rifacendoci a quanto affermato da Stame (2001), nel presentare le diverse classificazioni si parlerà di "approcci" alla valutazione, più che di "modelli" o "paradigmi". Per approccio si intende, infatti, un insieme di più modelli che presentano analogie su alcuni aspetti (ad es., la funzione attribuita all'atto valutativo).

Tali approcci, inoltre, come si evince anche dall'*excursus* storico delineato nel Cap. 1, spesso coesistono e, alle volte, interagiscono integrandosi. Non sarebbe quindi opportuno utilizzare per indicarli il termine paradigma che, secondo la nota prospettiva kuhniana, sottende l'alternarsi nel tempo dei modelli e che non consentirebbe di rendere conto anche dell'apertura reciproca tra approcci differenti.

La questione a monte viene dunque ad essere quella delle modalità di classificazione dei diversi approcci proposti².

Tra gli altri, Wolf (1994) individua al proposito quattro possibili criteri di classificazione. Il primo distingue gli approcci in base allo *scopo* principale della valutazione. Tale scopo può essere descrittivo, orientato al miglioramento dei programmi o teso a formulare giudizi sul valore e sulla qualità di un programma, eventualmente comparandolo con altri simili. Il secondo distingue gli approcci in base alla formazione e all'*orientamento teorico* dei proponenti. Il terzo articola la tipologia in base alla *disciplina* che è focus degli sforzi di valutazione. Il quarto, infine, classifica gli approcci in base alla rilevanza che ciascuno di essi attribuisce alle diverse parti del *processo* di valutazione.

Di interesse ed aiuto nel lavoro di analisi delle diverse classificazioni degli approcci alla valutazione che si trovano in letteratura è poi la proposta di sistematizzazione di Plessi (2004). L'autrice, dopo un'accurata analisi della letteratura, individua sei possibili criteri utili di classificazione.

Il primo criterio è *cronologico* e distingue tra approcci tradizionali, storicamente più utilizzati e accreditati, e approcci alternativi, sviluppati in opposizione ai precedenti, spesso fondati su proposte più qualitative e *responsive*³.

Il secondo criterio considera le *differenze epistemologiche* alla base degli approcci, individuando *utilitarian perspectives* (che intendono misurare la qualità di un programma attraverso standard e indicatori predefiniti, secondo il paradigma realista) e *intuizionist/pluralist perspectives* (secondo le quali, per definire la qualità di un programma, non esistono criteri universali e predefiniti, ma molteplici criteri che si fondano anche sulle esperienze personali dei soggetti coinvolti, secondo il paradigma costruttivista).

² Gli autori statunitensi hanno utilizzato il termine approccio proprio con funzione organizzatrice, cercando punti di vicinanza e distanza tra teorie e modelli. I diversi contributi sono poi stati variamente raccolti in tipologie riconoscibili, che possono fungere da base teorica per la classificazione dei diversi modi di concepire e agire la valutazione (Plessi, 2004).

³ Il termine *responsive* (propriamente "rispondente alle istanze dei soggetti coinvolti") designa un modo diverso di focalizzare la valutazione, che viene centrata sull'utente (Trincherò, 2007), più che sul raggiungimento di obiettivi prestabiliti e standard di riferimento.

Il terzo si basa sul diverso *fine* e sul differente *focus* della valutazione. Le classificazioni che si basano su questo criterio distinguono generalmente le seguenti tre macrocategorie:

- studi orientati agli obiettivi (*goal oriented studies*), che hanno lo scopo di valutare il raggiungimento degli obiettivi e si focalizzano in particolare gli esiti dell'intervento;
- studi orientati alla decisione (*decision oriented studies*), che intendono acquisire dati (di processo, di risultato...) per assumere decisioni in merito al programma educativo oggetto di valutazione;
- studi naturalistici o *responsive* (*naturalistic or responsive studies*), finalizzati a comprendere il fenomeno educativo nei suoi diversi aspetti e attraverso il contributo di tutti gli attori coinvolti.

Il quarto criterio si basa sul ruolo attribuito alla *determinazione del valore* dell'oggetto della valutazione, ossia sull'importanza attribuita alla formulazione di un giudizio di valore sul fenomeno studiato e sui motivi che la rendono necessaria. Anche in questo caso gli autori distinguono in genere tre macrocategorie:

- studi basati su aspetti politici (*politically oriented studies*), che prevedono un'attribuzione di valore prevalentemente legata agli interessi politici del committente;
- studi basati sulla domanda (*question oriented studies*), per i quali l'interesse è focalizzato sul reperimento di informazioni utili a rispondere alla domanda di uno o più degli attori coinvolti (gli *stakeholders*) e non ad elaborare un giudizio sulla qualità complessiva dell'oggetto valutato;
- studi focalizzati sul valore (*values oriented studies*), finalizzati a stabilire il valore dell'oggetto per poi prendere una decisione o compiere una scelta.

Il quinto criterio classifica gli approcci in funzione dell'utilizzo di *modelli comparativi* dell'oggetto di valutazione e del grado di *strutturazione* dell'azione valutativa stessa. Distingue dunque un *preordinate approach* (in cui il giudizio è formulato a partire dalla comparazione tra l'oggetto reale e gli standard di riferimento, secondo un procedimento rigido e rigoroso) e un *responsive approach* (il cui scopo primario è conoscere il programma nella sua evoluzione reale, a partire

dal giudizio che ne danno i protagonisti, con una più ampia libertà di azione a seconda delle istanze che via via si presentano).

Il sesto criterio, infine, si sviluppa a partire dalle differenti *funzioni* e dai diversi *scopi* e *momenti* della valutazione, distinguendo valutazione diagnostica, precedente all'intervento e finalizzata a definire i bisogni in ingresso al fine di calibrarlo correttamente; sommativa, successiva all'intervento e volta a verificare i prodotti dell'intervento stesso; e formativa, contemporanea all'intervento e volta a monitorare il processo per migliorarlo o reindirizzarlo in corso nel caso se ne ravvisi la necessità.

Focalizzeremo la nostra analisi sui primi quattro criteri, che ricomprendono la maggior parte degli approcci presenti in letteratura⁴.

2. Classificazioni secondo il criterio cronologico

Una delle più note classificazioni che seguono l'evoluzione cronologica degli approcci è quella proposta da Guba e Lincoln (1989), che identifica quattro fasi ("generazioni") nello sviluppo delle pratiche valutative (v. Tab. 1), per ognuna delle quali cambiano finalità e ruolo del valutatore. Le prime tre generazioni attribuiscono al valutatore il ruolo di tecnico; gli obiettivi della valutazione si modificano passando da un primo periodo in cui prevale la misura dei fenomeni educativi studiati (*Measurement*), un secondo in cui ci si focalizza sulla loro descrizione (*Description*), un terzo in cui diventa importante l'attribuzione di un giudizio in merito al valore dell'oggetto della valutazione (*Judgement*). Comun denominatore di questi primi modelli è il paradigma realista. I parametri ed i confini della valutazione, pur stabiliti in seguito ad una negoziazione tra cliente e valutatore, sono parte di un piano di valutazione definito a priori.

⁴ Non si intende, in questa sede, entrare nel dettaglio delle proposte dei singoli autori, ma offrire essenzialmente una panoramica generale degli approcci possibili alla valutazione. Per approfondimenti su singoli modelli si rimanda alle opere degli autori, riportate nella bibliografia del presente volume, e alle ampie rassegne di Plessi (2004), Stame (1998, 2007), Tessaro (1997), in area italiana, e al recente studio di Stufflebeam e Shinkfield (2007) in area statunitense.

Particolare importanza assume per i due autori la “quarta generazione” della valutazione, che supera il paradigma realista e si avvicina a quello costruttivista. Essa presenta otto caratteristiche peculiari:

la sua natura sociopolitica, la sua attitudine all’insegnamento e all’apprendimento, la sua forma continua e ricorsiva, la sua dinamica generatrice della realtà, il suo disegno che si dispiega durante il processo di svolgimento, la relativa imprevedibilità dei suoi esiti, la sua qualità collaborativa, il formato di rapporto secondo il modello dello studio di caso, descrivono un tipo di valutazione enormemente diverso dalle forme delle generazioni precedenti. Ne segue che anche il ruolo del valutatore che pratica questa nuova forma è a sua volta molto diverso (Guba, Lincoln, 1987, p. 143).

Il valutatore diviene uno strumento di *empowerment*, che aiuta a cercare significati condivisi tra i diversi attori sociali implicati (gli *stakeholders*). Esempio emblematico in questo senso è la *Responsive Evaluation* proposta da Stake (1975). Secondo questo modello parametri e confini della valutazione sono determinati attraverso un processo collaborativo, interattivo, negoziato che coinvolge gli *stakeholders* ad ogni stadio dell’iter valutazione.

Tabella 1 – Classificazione di E.G. Guba e Y.S. Lincoln (1989)⁵

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
Misurazione (<i>Measurement</i>) (I metà ‘900)	Lo scopo è misurare il livello degli alunni in rapporto ai requisiti stabiliti dalla scuola. I termini valutazione e misurazione vengono usati senza distinzione. Il ruolo del valutatore è quello di un tecnico, che deve essere in grado di rilevare e trattare adeguatamente tutte le variabili necessarie alla valutazione.	F. Galton (1869, 1883) W.M. Wundt (<i>Laboratorio di psicologia sperimentale a Lipsia, 1879</i>) A. Binet, T. Simon (1905, 1908)

⁵ Nella presente tabella, e in quelle che seguono, si presenta la classificazione proposta dal singolo autore indicando nella prima colonna la denominazione attribuita all’approccio, nella seconda le caratteristiche che lo contraddistinguono, nella terza gli autori che si collocano nell’approccio considerato, indicando, quando possibile, la data di elaborazione della proposta valutativa e la denominazione della stessa. In bibliografia vengono riportati i riferimenti completi delle opere indicate.

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
<p>Descrizione (<i>Description</i>) (dagli anni '40)</p>	<p>Obiettivo principale è la valutazione dei programmi sociali ed educativi per analizzarne punti di forza e debolezza. Il valutatore è sempre un tecnico, che ha il compito di descrivere il programma, utilizzando anche adeguati strumenti di misurazione.</p>	<p>R.W. Tyler (<i>1949</i>)</p>
<p>Giudizio (<i>Judgement</i>) (dagli anni '60)</p>	<p>La valutazione si caratterizza per la formulazione di un giudizio, che viene ad essere parte integrante della valutazione. Il valutatore è un giudice che utilizza standard come parametro di confronto per l'elaborazione del giudizio sul programma, mantenendo le funzioni tecniche e descrittive delle fasi precedenti.</p>	<p>Approcci neotylariani: - R.E. Stake (<i>Countenance Model, 1967</i>) - M. Provus (<i>Discrepancy Evaluation Model, 1971</i>)</p> <p>Approcci orientati alla decisione: - D.L. Stufflebeam et al. (<i>CIPP⁶ Model, 1971</i>)</p> <p>Approcci orientati agli effetti: - M. Scriven (<i>Goal Free Evaluation, 1967, 1973</i>)</p> <p>Approcci neomisurazionistici basati sul modello sperimentale (<i>Neomeasurement</i>): D.T. Campbell (<i>1969</i>) P.H. Rossi e W. Williams (<i>1972</i>) R.F. Boruch (<i>1974</i>) A. Rivlin e M.M. Timpane (<i>1975</i>)</p> <p>Approcci direttamente orientati al giudizio: E.W. Eisner (<i>Connoisseurship Model, 1975</i>)</p>
<p>Quarta generazione (dagli anni '70)</p>	<p>Focus della valutazione sono le richieste avanzate dagli <i>stakeholders</i>. Gli approcci si caratterizzano per il pluralismo dei valori: i giudizi formulati si basano su diverse impostazioni valoriali e possono pertanto es-</p>	<p>M. Parlett e D. Hamilton (<i>Illuminative Evaluation, 1972</i>) R.E. Stake (<i>Responsive Evaluation, 1975</i>) R.L. Wolf (<i>Judicial Evaluation Model, 1975, 1979</i>)</p>

⁶ *Context Input Process Product Evaluation Model.*

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
	sere diversi (a volte in conflitto) per i diversi <i>stake-holders</i> . Il valutatore non può eticamente esprimere giudizi, di fatto parziali. Egli deve piuttosto porsi come strumento di negoziazione, di <i>empowerment</i> , non alla ricerca della verità ma di un significato condiviso tra i diversi attori sociali	M.Q. Patton (<i>Utilization-Focused Evaluation, 1978</i>) E.G. Guba e Y.S. Lincoln (<i>Naturalistic evaluation, 1981</i>)

In area italiana può rientrare nell'ambito delle classificazioni di tipo cronologico quella proposta da Stame (1998, 2007), già descritta nel Cap. 1 (al quale si rimanda), che individua due periodi fondamentali nell'evoluzione delle teorie della valutazione sviluppatasi in area statunitense. Il primo periodo (a sua volta articolato in tre fasi, collocate tra la metà degli anni '60 e la metà degli anni '80) si caratterizza per la ricerca sugli oggetti e i metodi della valutazione; il secondo (dagli anni '90) propone articolate riflessioni teoriche e approfondimenti su nodi problematici emersi nel periodo precedente.

3. Classificazioni secondo il criterio epistemologico

Le classificazioni esplicitamente basate sul criterio epistemologico sono varie (ad es. House, 1983; Gredler, 1996). Ci sembra, in questa sede, particolarmente utile presentarne una elaborata in area italiana (Stame, 2001), che risulta particolarmente efficace poiché rende in maniera integrata le differenze epistemologiche alla base degli approcci considerati, il loro sviluppo storico e la chiarificazione sulle loro finalità e possibilità di utilizzo (v. Tab. 2)⁷.

Pur sviluppandosi cronologicamente in momenti successivi e, alle volte, come reazione l'uno ad aspetti meno convincenti dell'altro, tali approcci di fatto coesistono e rappresentano tutti modalità valide di valutazione, alle quali è possibile attingere in funzione delle esigenze

⁷ Accanto alla classificazione qui riportata, ricordiamo le integrazioni di Bezzi (2003) alla classificazione di Stame, la proposta di Plessi (2004) e l'analisi di Trincherò (2007).

del disegno valutativo specifico. L'utilizzo di un approccio invece di un altro è anche legato alla domanda valutativa di partenza. Essa può essere molto diversa anche nel caso di programmi simili, perché dipende dal contesto e dalle particolari condizioni in cui si attua l'intervento.

Il primo approccio, in ordine di tempo, secondo questa classificazione, è quello definito *positivista-sperimentale*. Esso si propone di verificare l'efficacia di un programma nel raggiungere gli obiettivi prestabiliti in fase di progettazione attraverso procedure di ricerca rigorose (disegno sperimentale o quasi sperimentale), che possano anche consentire la generalizzabilità delle evidenze empiriche a situazioni simili.

L'enfasi è generalmente posta sulla validità e l'affidabilità della ricerca e sulla neutralità del valutatore (che è esterno). Il programma è formulato come ipotesi di un cambiamento desiderato, la valutazione tende a verificare se tale cambiamento si è verificato e se ciò dipende veramente dal programma e non da altre concause. Il metodo sperimentale, o quasi sperimentale, utilizzato in tale approccio consente di stabilire se vi sono cambiamenti significativi conseguenti all'introduzione dell'intervento solo in rapporto a obiettivi predefiniti, non riesce invece ad osservare e spiegare eventuali effetti inattesi. La concezione di valutazione sottesa a tale approccio è strumentale, nel senso che essa dovrebbe fornire informazioni utili a favorire il processo decisionale a livello politico. Esso continua pertanto ad essere ritenuto particolarmente adatto nei programmi di investimento pubblico, nei programmi sociali e nei programmi di sviluppo sostenibile della cooperazione internazionale.

Il secondo approccio, definito *pragmatista o della qualità* nasce in contrapposizione ad una concezione troppo ristretta del precedente. L'enfasi è posta sulla formulazione di un giudizio rispetto ad una serie di parametri legati all'oggetto della valutazione (efficienza, efficacia...). Tale giudizio può essere determinato in base al concetto di valore definito da attori interni al programma e/o dai valutatori o in base a standard definiti dall'esterno del programma.

Tabella 2 – Classificazione di N. Stame (2001)

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
Positivista-sperimentale	Intende verificare il reale raggiungimento degli obiettivi prestabiliti attraverso procedure di ricerca rigorose.	H. Hyman (1967) E.A. Suchman (1967) D.T. Campbell (1969, 1999) C.H. Weiss (1972) P.H. Rossi e H.E. Freeman (1980, 1999 ⁶) H.Y. Chen (<i>Theory Driven Evaluation</i> , 1990)
Pragmatista – della qualità	Si propone la formulazione di un giudizio sulla qualità di un programma, utilizzando come elemento di confronto non gli obiettivi del singolo programma, ma standard cui programmi simili dovrebbero mirare se vogliono essere considerati di buona qualità.	M. Scriven (<i>Goal Free Evaluation</i> , 1967, 1973) J. Wholey (1989) G. Azzone e B. Dente (1999)
Costruttivista – del processo sociale	Mira alla comprensione del significato delle esperienze e degli interventi realizzati.	R.E. Stake (<i>Responsive Evaluation</i> , 1975) M.Q. Patton (<i>Utilization-Focused Evaluation</i> , 1978) L.J. Cronbach (1980, <i>UTOS⁸ Model</i> 1982) E.G. Guba e Y.S. Lincoln (<i>Naturalistic evaluation</i> , 1981) D.M. Fetterman et al. (<i>Empowerment Evaluation</i> , 1996)
Approcci misti	Tendono al pluralismo degli approcci, a partire dalla convinzione che i metodi utilizzati dai diversi approcci siano complementari e che in ogni situazione vada individuata la strategia valutativa più adeguata ed efficace, combinando opportunamente le strategie disponibili.	J.E. Green e V. Caracelli (<i>Mixed Methods</i> , 1997) C.H. Weiss (<i>Theory-based Evaluation</i> , 1995) R. Pawson e N. Tilley (<i>Realistic Evaluation</i> , 1997)

⁸ *Units* (destinatari dell'intervento), *Treatments* (interventi progettati e attuati), *Observations* (osservazioni da effettuare), *Setting* (contesti da considerare) come aspetti da tenere in considerazione nel processo di valutazione.

Fondatore di tale approccio è Scriven (1967), il quale sostiene che il valutatore non deve farsi influenzare dagli obiettivi predefiniti che il programma si propone di raggiungere. L'elemento di confronto viene ad essere l'esito a cui tutti i programmi simili dovrebbero mirare se vogliono essere considerati di buona qualità. In genere le valutazioni si basano sul giudizio di esperti e più raramente coinvolgono gli *stakeholders*, se non per rilevarne la soddisfazione. Questo approccio è particolarmente utile per la valutazione del rendimento di istituzioni o di servizi⁹, anche se spesso pecca in rigidità, faticando a tenere il passo con i repentini cambiamenti nelle modalità di erogazione del servizio e nelle esigenze degli utenti, fattori che rendono invece necessario un continuo aggiornamento degli standard di riferimento. Nel tempo si sono rilevate criticità anche per la tendenza ad identificare tali modalità di analisi con le pratiche di certificazione, attribuendo al valutatore il ruolo di certificatore del raggiungimento di standard secondo procedure rigide fissate dall'esterno.

Il terzo approccio, *costruttivista o del processo sociale*, non pone alcun termine di paragone (obiettivi, standard) ma cerca di comprendere la situazione attraverso le interpretazioni che ne danno gli attori, a identificare i problemi nell'attuazione, a chiarire i possibili esiti ed effetti del programma. A tal fine la valutazione viene ad essere partecipata e a coinvolgere tutte le parti in gioco. È spesso utilizzato per valutare progetti nuovi, programmi pilota o situazioni in cui si ritiene che non esistano criteri esterni di successo. L'attività valutativa è quindi fortemente centrata sul caso specifico e pertanto le conclusioni raggiunte per un programma non potranno essere generalizzate ad altre situazioni in cui vengono attuati programmi simili, pur fornendo comunque indicazioni utili, previa ricontestualizzazione.

Esiste un'ulteriore tendenza, definita del *pluralismo degli approcci*, nella quale si trovano due filoni particolarmente interessanti:

- l'approccio dei metodi misti (Green e Caracelli) che prende in considerazione i pregi e i limiti dei diversi metodi, per poi utilizzare le strategie più efficaci di ciascuno in maniera complementare (triangolazione dei metodi);

⁹ A questo approccio fanno, infatti, riferimento autori che si sono occupati in particolare del settore pubblico, della sanità e della formazione (es. Wholey; Azzone e Dente).

- la contaminazione degli approcci (Weiss; Pawson e Tilley), che utilizza, integrandoli, i principi e i metodi degli approcci già esistenti con l'obiettivo di indagare i nessi causali che stanno dietro alle ipotesi di cambiamento alla base dei diversi programmi, cercando di capire quali elementi li rendono o meno efficaci e perché proprio quelli nonostante l'ampio ventaglio di strategie che in genere è disponibile.

4. Classificazioni secondo il fine e l'oggetto della valutazione

Molti sono gli autori che propongono classificazioni che distinguono gli approcci in base al fine e all'oggetto della valutazione.

Una delle prime classificazioni che va in questa direzione è quella proposta da Stake (1975). Lo studioso individua nove approcci principali, nei quali colloca le proposte specifiche dei diversi autori (circa venti modelli specifici), proprio a partire dalle funzioni da essi attribuite alla valutazione e dai suoi scopi. Solo in seconda istanza esamina altri aspetti quali i metodi di indagine, gli strumenti e le tecniche di rilevazione, i criteri di scelta delle informazioni da raccogliere (v. Tab. 3).

Tabella 3 – Classificazione di R. Stake (1975)

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
Misurazione del profitto degli studenti (<i>Student Gain By Testing</i>)	Misurazione delle prestazioni e dei progressi degli studenti (ad es. attraverso la definizione degli obiettivi, l'analisi dei punteggi, lo scarto tra obiettivi stabiliti e risultati raggiunti)	R.W. Tyler (1949) B. Bloom et al. (1956, 1971) W.J. Popham (<i>Instructional Objectives Exchange</i> , 1969) M. Provus (<i>Discrepancy Evaluation Model</i> , 1971)
Auto-analisi istituzionale (<i>Institutional Self-Study By Staff</i>)	Osservazione e incremento della efficacia del lavoro nelle istituzioni formative (ad es. attraverso la ricerca partecipata di standard di lavoro per il personale)	North Central Association of Secondary Schools and Colleges (<i>attiva dal 1895</i>) P.L. Dressel (1971)
Commissione di esperti (<i>Blue-Ribbon Panel</i>)	Risoluzione dei conflitti e delle criticità che si creano nell'attuazione di un programma e tutela delle istituzioni (ad es. attraverso	J. Conant C. Kerr D. Henry

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
	visite presso l'ente, l'osservazione di documenti esistenti)	
Osservazione e analisi delle azioni (<i>Transaction-Observation</i>)	Conoscenza e descrizione in profondità delle attività formative e degli eventuali nodi critici (ad es. attraverso osservazione in classe, studi di caso)	R.E. Stake (<i>Countenance Model, 1967</i>) M. Parlett e D. Hamilton (<i>Illuminative Evaluation, 1972</i>) R. Rippey (<i>Transactional Model, 1973</i>) L.M. Smith e P.A. Pohland (<i>1974</i>)
Analisi delle competenze gestionali (<i>Management Analysis</i>)	Miglioramento del processo decisionale nella gestione dei programmi (ad es. attraverso stime, feedback, analisi dei costi o dell'efficienza)	M.C. Alkin (<i>1969</i>) L. Lessinger (<i>1970</i>) D.L. Stufflebeam et al. (<i>CIPP Model, 1971</i>)
Ricerca nel settore educativo (<i>Instructional Research</i>)	Verifica, attraverso la sperimentazione, di nuove metodologie d'istruzione (ad es. attraverso il controllo della validità interna ed esterna del piano di ricerca)	L.J. Cronbach (<i>1963</i>) D.T. Campbell, J. Stanley (<i>1963, 1969</i>)
Analisi di politica sociale (<i>Social Policy Analysis</i>)	Aiuto allo sviluppo delle politiche istituzionali (ad es. attraverso l'analisi delle condizioni sociali e l'implementazione dei processi amministrativi)	J.S. Coleman (<i>1966</i>) C.H. Weiss (<i>1972</i>)
Valutazione non dipendente dall'obiettivo (<i>Goal-Free Evaluation</i>)	Accertamento degli effetti del programma formativo in modo autonomo, senza compararli con gli obiettivi predefiniti (ad es. attraverso check-list costruite indipendentemente dagli obiettivi dichiarati)	M. Scriven (<i>Goal Free Evaluation, 1967, 1973</i>)
Valutazione antagonistica (<i>Adversary Evaluation</i>)	Scelta tra due posizioni contrapposte rispetto all'efficacia di un programma (ad es. attraverso l'arbitrato, l'esame incrociato, la costituzione di una giuria di esperti)	T. Owens (<i>1973</i>) M. Levine (<i>1974</i>) R.L. Wolf (<i>Judicial Evaluation Model, 1975, 1979</i>)

Tra le proposte successive ricordiamo, in ordine di pubblicazione, quella di Popham (1988), che identifica cinque approcci, all'interno delle quali raggruppa quattordici modelli specifici (v. Tab. 4).

Tabella 4 – Classificazione di W.J. Popham (1988)

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
Modelli centrati sul raggiungimento degli obiettivi (<i>Goal-attainment Models</i>)	Si propongono di determinare se e a quale livello gli obiettivi espliciti di un programma educativo sono stati raggiunti.	R.W. Tyler (1949) N.S. Metfessel e W.B. Michael (1967) R.L. Hammond (<i>EPIC¹⁰ Model, 1968</i>)
Modelli orientati al giudizio con enfasi sugli input (<i>Judgmental Models Emphasizing Inputs</i>)	L'attenzione è posta sul giudizio professionale dato in base a criteri interni, generalmente focalizzati sul processo. Esempi sono le valutazioni per l'accreditamento proposte da associazioni di scuole o i criteri nazionali per la valutazione dell'istruzione.	North Central Association of Secondary Schools and Colleges (<i>attiva dal 1895</i>)
Modelli orientati al giudizio con enfasi sugli output (<i>Judgmental Models Emphasizing Outputs</i>)	L'attenzione è posta sul giudizio professionale dato in base a criteri esterni, generalmente focalizzati sugli effetti del programma.	M. Scriven (<i>Goal Free Evaluation, 1967, 1973</i>) R.E. Stake (<i>Countenance Model, 1967</i>)
Modelli finalizzati a facilitare le decisioni (<i>Decision-Facilitation Models</i>)	Ci sono sovrapposizioni con i tre approcci precedenti, relativamente alla verifica del raggiungimento degli obiettivi del programma o all'espressione di un giudizio di valore sullo stesso. Ciò che differenzia questo approccio dagli altri sta nel fatto che i dati raccolti sono al servizio del decisore. Il valutatore non si occupa personalmente di determinare il valore dell'oggetto, ma piuttosto di fornire ai decisori tutti gli elementi utili a tale scopo.	D.L. Stufflebeam et al. (<i>CIPP Model, 1971</i>) M. Provus (<i>Discrepancy Evaluation Model, 1971</i>) L.J. Cronbach (1980, <i>UTOS Model 1982</i>)
Modelli naturalistici o qualitativi (<i>Naturalistic or qualitative Models</i>)	Rappresentano un nuovo orientamento rispetto agli approcci precedenti. Tendono ad essere fortemente idiografici, ad andare in profondità nella comprensione del fenomeno educativo, ad utilizzare strumenti meno strutturati e a coinvolgere tutti gli attori che partecipano al processo.	R.E. Stake (<i>Responsive Evaluation, 1975</i>) E.W. Eisner (<i>Connoisseurship Model, 1975</i>) E.G. Guba e Y.S. Lincoln (<i>Naturalistic evaluation, 1981</i>) D.M. Fetterman (<i>Ethnographic Evaluation, 1982</i>)

¹⁰ *Evaluative Programs for Innovative Curriculums.*

Madaus, Haney e Kreitzer (1992) distinguono tre tipologie principali di approcci in base ai fini dell'indagine valutativa, alla sua funzione principale e al suo oggetto preferenziale (v. Tab. 5). Essi, inoltre in maniera sintetica vantaggi e limiti delle tipologie identificate.

La prima tipologia è ampiamente utilizzata e riconosciuta come valida, incoraggia la chiarificazione degli obiettivi, minimizza i rischi di frammentazione dei dati, è relativamente economica e offre facilmente informazioni quantificabili. Tuttavia non fornisce informazioni utili a spiegare adeguatamente il successo o il fallimento di un programma, non consente di giudicare gli obiettivi di partenza e di rilevare gli effetti inattesi, non può essere utilizzata per proporre miglioramenti in itinere.

La seconda tipologia aiuta a raffinare le informazioni necessarie a prendere decisioni, può servire al miglioramento del programma in itinere, consente di valutare gli obiettivi di partenza e di cogliere effetti inattesi, è integrata con il sistema organizzativo, generalmente fornisce senza difficoltà informazioni quantificabili. Per contro, però, la valutazione è guidata dalle informazioni richieste dai decisori e tiene poco in conto altre istanze, può risultare costosa e complessa da attuare, parte dal presupposto che le decisioni da prendere possano essere identificate a priori e che il processo decisionale sia razionale e lineare.

La terza tipologia è orientata ai problemi, ha la capacità di evidenziare dimensioni nascoste dei programmi e di accogliere istanze provenienti da diverse categorie di soggetti coinvolti, incoraggia la riflessione sul programma, è un eccellente mezzo per il miglioramento degli interventi. Tra i limiti degli approcci che rientrano in questa tipologia è il fatto di richiedere molto tempo e impegno, di essere spesso costosi e frammentari, di produrre dati non generalizzabili nel senso tradizionale del termine, di essere percepiti spesso come "soggettivi" e quindi come meno validi.

Tabella 5 – Classificazione di G.F. Madaus, W. Haney, A. Kreitzer (1992)

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
Approcci orientati all'obiettivo (<i>Goal oriented approaches</i>)	Si propongono di determinare fino a che punto uno specifico programma educativo abbia realizzato le finalità e gli obiettivi predeterminati, mediante l'uso di strumenti standardizzati.	R.W. Tyler (1949)
Approcci orientati alla decisione (<i>Decision oriented approaches</i>)	Prevale una funzione informativa finalizzata a favorire il processo decisionale e di rendicontazione. Si prendono in considerazione le risorse investite (<i>inputs</i>), le azioni attuate con le risorse (processo), gli effetti attesi e inattesi delle azioni, tenendo presente anche il contesto in cui il programma ha operato. Le tecniche sono principalmente, ma non esclusivamente, quantitative.	M. Provus (<i>Discrepancy Evaluation Model, 1971</i>) D.L. Stufflebeam et al. (<i>CIPP Model, 1971, 1985</i>) R.O. Brinkerhoff (1983) W.W. Cooley e W.E. Bickell (1986)
Approcci naturalistici o responsive (<i>Naturalistic/Responsive Approaches</i>)	Si basano sull'assunto che lo scopo della valutazione sia fornire a tutte le persone coinvolte nel programma le informazioni di cui hanno bisogno per poter comprendere e riflettere su quanto stanno facendo. Sono meno centrati sugli obiettivi e maggiormente sui processi e sugli effetti delle azioni. L'oggetto della valutazione si amplia, fino a considerare tutto ciò che accade nel programma (e principalmente i punti di vista, i vissuti, i pensieri e i sentimenti di tutti i soggetti coinvolti) per averne una comprensione il più completa possibile. A tale scopo il piano della valutazione non è definito a priori, ma si costruisce man mano e le tecniche utilizzate sono di tipo qualitativo.	M. Parlett e D. Hamilton (<i>Illuminative Evaluation, 1972</i>) E.W. Eisner (<i>Connoisseurship Model, 1975</i>) R.E. Stake (<i>Responsive Evaluation, 1975</i>) E.G. Guba e Y.S. Lincoln (<i>Naturalistic evaluation, 1981</i>)

Di interesse, infine, è la proposta di Smith (1994), che, dopo aver preso in esame svariate classificazioni operate da altri autori, individua sette approcci principali (v. Tab. 6), all'interno dei quali colloca ventiquattro modelli specifici.

Tabella 6 – Classificazione di N.L. Smith (1994)

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
Approcci centrati sugli obiettivi (<i>Testing-objectives approaches</i>)	Focalizzano la valutazione sull'effettivo raggiungimento degli obiettivi previsti dal progetto, enfatizzando a tal fine l'uso di procedure di testing.	R.W. Tyler (1949) R.L. Hammond (<i>EPIC Model</i> , 1968) W.J. Popham (<i>Instructional Objectives Exchange</i> , 1969) M. Provus (<i>Discrepancy Evaluation Model</i> , 1971)
Approcci orientati al decision-making (<i>Decision-management approaches</i>)	Si focalizzano sulla rilevazione di dati utili ad aiutare i responsabili dei programmi sociali ed educativi a prendere decisioni in merito agli stessi	M.C. Alkin (1969) D.L. Stufflebeam et al. (<i>CIPP Model</i> , 1971) M.Q. Patton (<i>Utilization-Focused Evaluation</i> , 1978)
Approcci orientati alla ricerca (<i>Research approaches</i>)	La valutazione è intesa come ricerca valutativa ed assume tra i suoi obiettivi anche quello di "costruire conoscenza" attraverso piani sperimentali o quasi sperimentali.	L.J. Cronbach (1963) D.L. Cook (1966) E.A. Suchman (1967) D.T. Campbell (1969) R.E. Boruch (1974)
Approcci orientati all'analisi delle politiche sociali (<i>Policy analysis approaches</i>)	In genere utilizzati per valutare le politiche sociali attraverso la qualità dei programmi e progetti rilevanti per uno specifico problema sociale. In essi convergono assunti degli approcci orientati al decision making (in quanto il focus principale è la presa di decisioni) e di quelli orientati alla ricerca (per il rigore metodologico).	C.H. Weiss (1972, 1980) P.H. Rossi e H.E. Freeman (1980) J. Wholey (1989)
Approcci centrati sul confronto pubblico tra programmi (<i>Adversarial</i>)	Si basano sull'idea che mettere a confronto pubblicamente programmi diversi sia un mezzo	R.L. Wolf (<i>Judicial Evaluation Model</i> , 1975, 1979)

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
<i>approaches</i>)	efficace per sottolinearne i pregi e i difetti reciproci e scegliere i più adeguati alle situazioni concrete.	
Approcci orientati al giudizio (<i>Judgment approaches</i>)	Si basano sul giudizio di esperti, di tecnici considerati essenziali per il raggiungimento di conclusioni valutative valide. Il giudizio formulato può riguardare, ad es., gli obiettivi o l'intero programma e le conclusioni possono essere orientate, ad es., al cliente o agli operatori.	M. Scriven (<i>Goal Free Evaluation, 1967, 1973</i>) R.E. Stake (<i>Countenance Model, 1967</i>) E.W. Eisner (<i>Connoisseurship Model, 1975</i>)
Approcci pluralisti-intuizionisti (<i>Pluralist intuitionist approaches</i>)	Comprende gli approcci più recenti, che utilizzano diverse prospettive di ricerca, in genere di tipo qualitativo e cercano di tener conto dei diversi punti di vista dei soggetti coinvolti a vario titolo nei progetti, facendo della valutazione un processo partecipato.	M. Parlett e D. Hamilton (<i>Illuminative Evaluation, 1972</i>) R. Rippey (<i>Transactional Model, 1973</i>) B. MacDonald (<i>Democratic model, 1975</i>) R.E. Stake (<i>Responsive Evaluation, 1975</i>) E.G. Guba e Y.S. Lincoln (<i>Naturalistic evaluation, 1981</i>)

Si osserva, in queste tipologie, un livello di analiticità più elevato rispetto a quelle viste nei paragrafi precedenti, che tendono invece a raggruppare gli approcci in categorie più ampie. Quelle qui analizzate danno però conto della vastità del panorama esistente e mostrano come, nonostante il tentativo di una sistematizzazione più analitica, non sia possibile identificare categorie mutualmente esclusive, se non in maniera forzata.

La classificazione analitica secondo i criteri del fine e dell'oggetto della valutazione evita il rischio di riassumere in categorie eccessivamente ampie i modelli (perdendo in qualche misura in esaustività), ma lascia larghi spazi di sovrapposizione rispetto ad una serie di aspetti, quali il ruolo del valutatore, le strategie e gli strumenti.

5. Classificazioni secondo il significato attribuito alla formulazione di un giudizio sull'oggetto della valutazione

Tra le proposte di classificazione basate sul significato attribuito alla formulazione di un giudizio ricordiamo quella elaborata da Stufflebeam e Webster (1983), poi riaggiornata da Stufflebeam e Shinkfield nel 2007. La presentiamo perché particolarmente esaustiva e comprensiva anche degli approcci più recentemente consolidati.

Essa distingue preliminarmente gli approcci in tre macrocategorie, a partire dal presupposto che la valutazione consiste nell'attribuire valore ad un oggetto: approcci pseudo-valutativi, approcci "quasi valutativi" e approcci "valutativi" in senso proprio (v. Tab. 7).

Gli approcci pseudovalutativi comprendono valutazioni in cui le metodologie di indagine e i risultati ottenuti sono funzionali alla giustificazione di scelte politiche o di mercato.

Nel secondo gruppo rientrano studi valutativi orientati da domande specifiche, che non sono necessariamente finalizzate alla definizione del valore dell'oggetto valutato e che consentono una visione solo parziale del fenomeno. In questo gruppo gli autori inseriscono gli approcci basati sugli obiettivi, gli studi finalizzati alla rendicontazione, quelli finalizzati a verificare ipotesi predefinite (es. gli effetti di un intervento su variabili specifiche), quelli che forniscono informazioni finalizzate alla gestione di un programma dal punto di vista organizzativo, e infine gli studi finalizzati a verificare, mediante test standardizzati, il raggiungimento di obiettivi di apprendimento previsti da un curriculum comparando le prestazioni di singoli individui o gruppi a norma. I dati rilevati attraverso tali modelli possono costituire la base scientifica per la formulazione di un giudizio di valore, ma di fatto non è questo il loro scopo (Tessaro, 1997).

Vengono collocate invece tra gli approcci considerati come propriamente valutativi tutte quelle pratiche finalizzate a determinare o accrescere il valore dell'oggetto valutato, che vengono ulteriormente distinte in base alle strategie utilizzate per condurre la valutazione stessa e che approfondiremo analiticamente prendendo in esame la successiva classificazione di Stufflebeam e Shinkfield (2007).

Tabella 7 – Classificazione di D.L. Stufflebeam e W.J. Webster (1983)

MACROCATEGORIA	CARATTERISTICHE GENERALI	APPROCCI PRINCIPALI
Pseudovalutazioni	Valutazioni orientate a scopi politici e finalizzate a promuovere un'immagine positiva o negativa dell'oggetto indipendentemente dal suo valore	Studi ispirati alle relazioni pubbliche (<i>Public relations Inspired studies</i>)
		Studi controllati a livello politico (<i>Politically Controlled studies</i>)
Approcci quasi valutativi o studi orientati da domande (<i>Questions oriented studies</i>)	Indirizzati a rispondere a domande specifiche, non necessariamente finalizzate alla stima del valore dell'oggetto.	Studi basati sugli obiettivi (<i>Objectives-Based Studies</i>)
		Studi orientanti alla rendicontazione (<i>Accountability Studies</i>)
		Studi basati sulla ricerca sperimentale (<i>Experimental Research Studies</i>)
		Sistemi di informazione organizzativa (<i>Management Information Systems</i>)
		Programmi di testing (<i>Testing programs</i>)
Studi propriamente valutativi o studi orientati all'attribuzione di valore (<i>Values oriented studies</i>)	Finalizzati a stabilire o ad accrescere il valore, la qualità dell'oggetto valutato.	Studi per l'accreditamento e la certificazione (<i>Accreditation and Certification studies</i>)
		Studi funzionali alla scelta di strategie politiche (<i>Policy studies</i>)
		Studi orientati alla decisione (<i>Decision Oriented Studies</i>)
		Studi orientati all'utente (<i>Consumer-Oriented Studies</i>)
		Studi centrati sul cliente (<i>Client Centered Studies</i>)
		Studi basati sull'esperienza (<i>Connoisseur-based studies</i>)

Quest'ultima classificazione è particolarmente analitica e articolata. I due autori, sulla base della distinzione sopra descritta (Stufflebeam, Webster, 1983), propongono una sistematizzazione dei principali approcci che si sono sviluppati negli Stati Uniti tra gli anni '60 del secolo scorso e i primi anni 2000. Il criterio di partenza per l'articolazione

della tipologia è la conformità dei diversi modelli alla definizione di valutazione (intesa come accertamento del valore dell'oggetto in causa), proposta dal *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* americano (1994).

Gli autori identificano cinque macrocategorie all'interno delle quali collocano ventisei approcci. Delle macro categorie individuate la prima comprende le cosiddette pseudo valutazioni, la seconda raccoglie gli approcci definiti come quasi-valutativi e le ultime tre classificano gli studi propriamente valutativi.

a) Pseudo-valutazioni

La prima categoria è definita delle *pseudo-valutazioni*. Essa comprende cinque approcci che spesso connettono la valutazione e la politica e tendono a delineare un profilo del fenomeno valutato che prescinde dal suo valore intrinseco. Possono, ad esempio, porsi un fine propagandistico (creare una positiva immagine pubblica di una scuola) o essere commissionati al valutatore da un cliente allo scopo di ricavarne elementi utili al fine di acquisire mantenere o accrescere la sua sfera di influenza, il suo potere o la sua ricchezza (v. Tab. 8).

b) Approcci quasi valutativi

La seconda categoria è la più corposa e comprende quattordici approcci (v. Tab. 9), definiti *quasi valutativi* perché lo scopo della valutazione è eccessivamente circoscritto e il giudizio formulato risulta quindi poco esaustivo. Essi sono focalizzati sul tentativo di rispondere a domande specifiche (*question oriented studies*) oppure sono strettamente vincolati dalla scelta del metodo per la rilevazione delle informazioni (*method oriented studies*).

Il fatto che il metodo sia adeguato o che le domande di partenza siano determinanti per valutare il merito o il valore di un programma è una questione secondaria.

Gli approcci *question oriented* in genere traggono origine da un insieme di domande molto specifiche, determinate a partire dagli obiettivi del programma, dai requisiti di rendiconto definiti dai finanziatori, da un insieme di criteri determinato da un esperto, o dall'intenzione di trovare e delineare casi emblematici di successo.

Gli approcci *method oriented* sono eccessivamente centrati sugli aspetti metodologici, perdendo anche in questo caso di vista la valutazione del programma nel suo complesso.

Tabella 8 – Pseudovalutazioni (Stufflebeam e Shinkfield, 2007)

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI
<i>Public Relations-Inspired Studies</i>	Finalità principale è utilizzare i dati raccolti per convincere dell'efficacia di un programma. Fallisce come approccio legittimo alla valutazione perché tende ad enfatizzare i punti di forza di un programma sorvolando su quelli di debolezza, a scapito del rigore metodologico del piano di valutazione.
<i>Politically Controlled Studies</i>	Tale approccio risente del controllo del committente sul piano di valutazione. Può accadere, infatti, che i risultati vengano resi pubblici in maniera parziale o distorta, facendo emergere solo gli aspetti utili a livello politico.
<i>Pandering Evaluations</i>	Il valutatore fa sì che le conclusioni dello studio vengano incontro alle aspettative della committenza, in modo anche da crearsi occasioni di lavoro successive.
<i>Evaluation by Pretext</i>	Ha luogo quando un valutatore procede con serietà e onestà a condurre una valutazione accurata, senza rendersi conto che lo scopo indicato dalla committenza è veicolato da interessi diversi da quelli esplicitati. In questo caso il valutatore pecca di ingenuità poiché procede senza essersi accertato bontà del fine perseguito dalla valutazione.
<i>Empowerment Under the Guise of Evaluation</i>	Rientrano in questa categoria i casi in cui l'esito di un percorso di formazione alla valutazione condotto da un valutatore esterno nei confronti dei responsabili di un programma viene indebitamente presentato come valutazione esterna o indipendente.

In Tab. 9 vengono presentati le denominazioni degli approcci, i principali autori che li utilizzano e una breve descrizione di ciascuno.

Tabella 9 – Approcci quasi valutativi o studi orientati da domande e/o dal metodo (Stufflebeam e Shinkfield, 2007)

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
<i>Objectives-Based Studies</i>	È uno degli approcci più utilizzati. Comporta in genere una valutazione interna che ha lo scopo di determinare se gli obiettivi di un programma sono stati raggiunti. È applicato con successo soprattutto	R.W. Tyler (1949) B. Bloom et al. (1956, 1971) R.L. Thorndike (1971) N.S. Metfessel e W.B. Michael (1967)

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
	<p>per valutare progetti focalizzati, con obiettivi chiari. Tuttavia, i dati non sono disponibili in tempo utile a migliorare i programmi in itinere, la valutazione non riesce a far emergere gli effetti inattesi e può, di fatto, accreditare obiettivi di scarso valore sociale.</p>	<p>R.L. Hammond (<i>EPIC Model, 1968</i>) W.J. Popham (<i>Instructional Objectives Exchange, 1969</i>) M. Provus (<i>Discrepancy Evaluation Model, 1971</i>)</p>
<p><i>Accountability, Particularly Payment-by-Results Studies</i></p>	<p>Questo approccio è focalizzato sui risultati conseguiti dai programmi socio-educativi, utilizzando sistemi esterni di rendicontazione. La valutazione, esterna, imparziale e basata su standard di riuscita, è finalizzata a rilevare gli effetti dei programmi, in particolare per verificare se le risorse erogate vengono utilizzate nella maniera più efficace ed efficiente. Essa, inoltre, dovrebbe evidenziare gli elementi del programma che possono essere modificati in una prospettiva di miglioramento dei risultati e, di conseguenza, dei servizi.</p>	<p>L.M. Lessinger (1970) A.J. Stenner e W.J. Webster (1971) M.W. Kirst (1990)</p>
<p><i>Success Case Method</i></p>	<p>Tale approccio studia i casi in cui l'attuazione di un progetto ha avuto maggiore successo, evidenziando i fattori premianti, in modo da poterli sviluppare e diffondere come buone prassi. Consente inoltre di raccogliere informazioni valide ed utilizzabili per il miglioramento in itinere dell'intervento, individuando gli aspetti di valore anche di situazioni che sembrano negative.</p>	<p>R.E. Stake (<i>Countenance Model, 1967</i>) E.G. Guba e Y.S. Lincoln (<i>Naturalistic evaluation, 1981</i>) R.O. Brinkerhoff (2003)</p>
<p><i>Objective Testing Program</i></p>	<p>Questo approccio (come i due che seguono) ha la sua origine nella valutazione scolastica e, in particolare, nell'impiego dei test e delle prove oggettive di profitto. In generale tende ad utilizzare i punteggi, individuali o complessivi, degli</p>	<p>J.C. Flanagan (1939) E.F. Lindquist (1951) R.L. Ebel (1965) F.M. Lord e M.R. Novick (1968) R.L. Thorndike (1971) R.K. Hambleton e H.</p>

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
	studenti ai test per valutare la qualità di specifici progetti, curricula, scuole (confrontandoli con norme, standard, esiti attesi), inferendo che punteggi alti riflettano il successo del sistema e viceversa.	Swaminathan (1985)
<i>Outcome Evaluation as Value-Added Assessment</i>	Un utilizzo particolare dei test standardizzati per la valutazione dei programmi è quello che valuta in maniera sistematica e continuativa i punteggi ai test. Scopo è quello di fornire indicazioni per le scelte politiche e feedback per migliorare programmi e servizi. L'enfasi è posta sull'analisi di trend di risultati e sugli effetti dovuti alle diverse componenti del sistema educativo, al fine di determinare quale contributo ciascun elemento di questo aggiunge ai risultati degli studenti di un particolare contesto. Interessano a questo scopo i dati aggregati e non i risultati del singolo studente.	W.L. Sanders e S.P. Horn (1994) W.J. Webster et al. (1994, 1995)
<i>Performance Testing</i>	Tale approccio nasce con il fine di superare i limiti riscontrati nei test a scelta multipla e si propone di valutare (sempre con l'intento di inferire la qualità della scuola, del programma ecc...) la performance degli studenti attraverso compiti autentici che integrino i contenuti curriculari con l'esercizio di <i>life skills</i> in situazioni di vita reale.	D. Koretz (1996) R.L. Linn, E.L. Baker et al. (1991, 1993) H. Torrance (1993) S. Messick (1994)
<i>Experimental Studies</i>	Tale approccio utilizza piani sperimentali o quasi sperimentali per la valutazione dei programmi, al fine di individuare in maniera sostanzialmente inequivocabile la relazione tra trattamento e risultati, anche quando questi sono di modesta entità. Viene inserito tra le quasi valutazioni perché fornisce	E.F. Linquist (1951, 1953) D.T. Campbell e J.C. Stanley (1963) L.J. Cronbach (1963) E.A. Suchman (1967) G.V. Glass e T.O. McGuire (1968) R.F. Boruch (1994,

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
	una gamma di informazioni ristretta (focalizzata sui risultati) rispetto a quella di cui le istituzioni necessitano per valutare e potenziare i loro interventi (es. bisogni dei destinatari, aspetti particolari del processo, effetti inattesi).	2003)
<i>Management Information Systems</i>	Lo scopo di tale approccio è quello di offrire a chi gestisce un programma le informazioni necessarie a pianificarlo, dirigerlo, monitorarlo e rendicontarlo. Propone un modello di tipo aziendale, che può essere difficile trasferire a contesti socio-educativi in cui i prodotti non sono sempre chiaramente definibili e il processo è spesso complesso e non uniforme.	D.L. Cook (1966) W.E. Deming (1986)
<i>Benefit-Cost Analysis</i>	L'analisi-costi benefici consiste in un insieme di procedure volte a conoscere il costo complessivo di un programma e determinare qual è il ritorno degli investimenti economici in termini di obiettivi raggiunti e di ampliamento dei benefici sociali.	H.M. Levin (1983) J.E. Kee (1995) M.C. Tsang (1997)
<i>Clarification Hearing</i>	Scopo principale di tale approccio di tipo "giudiziale" è assicurare che i committenti della valutazione ricevano informazioni obiettive in merito ai punti di forza e di debolezza di un programma. A tal fine viene messa in scena una sorta di processo nel quale i valutatori rappresentano accusa e difesa del programma valutato, portando rispettivamente argomenti a sfavore o favore dello stesso di fronte ad una giuria.	T. Owens (1973) M. Levine (1974) R.L. Wolf (<i>Judicial Evaluation Model</i> , 1975, 1979)

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
<i>Case Study Evaluations</i>	La valutazione basata sullo studio di caso consiste in un'analisi in profondità di un particolare programma. Questo studiato in tutti i suoi aspetti contestuali, di progettazione, di processo e di risultato, prendendo in esame anche i possibili effetti attesi e inattesi. A tal fine impiega più metodi per integrare più fonti di informazione. Scopo principale è quello di descrivere in maniera approfondita il programma e non guidare il suo sviluppo o giudicarne il valore.	L.M. Smith e P.A. Pohland (1974) D.T. Campbell (1975) Y.S. Lincoln e E.G. Guba (<i>Naturalistic evaluation, 1981, 1985</i>) R.K. Yin (1992) R.E. Stake (1995)
<i>Criticism and Connoisseurship</i>	Tale approccio si basa sul presupposto che solo chi è esperto in una specifica area può condurre analisi in profondità e valutazioni adeguatamente profonde e valide in quello stesso ambito. Gli esperti chiamati a condurre la valutazione hanno dunque il compito di esplicitare i tratti salienti di un programma e gli aspetti positivi e negativi che lo distinguono da altri simili.	E.W. Eisner (1975) D.J. Flinders (2000)
<i>Program Theory-Based Evaluation</i>	Scopo principale di tale approccio è determinare fino a che punto il programma valutato è sostenuto da una teoria, individuare i motivi alla base del suo successo o insuccesso, fornire indicazioni per il suo miglioramento. Le valutazioni che seguono questo approccio partono da una teoria validata sulle caratteristiche che un certo tipo di programmi deve avere per poter funzionare, oppure da un passaggio preliminare di individuazione di una possibile teoria su cui fondare il programma specifico. La teoria aiuta il valutatore nella identificazione delle domande di ricerca,	B.G. Glaser e A.L. Strauss (1967) L. Bichman (1990) H.Y. Chen (1990) C.H. Weiss (<i>Theory-based Evaluation, 1995</i>) P.R. Rogers (2000)

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
	degli indicatori, delle relazioni tra gli elementi del programma da usare per la valutazione.	
<i>Mixed- Methods Studies</i>	Tale approccio sostiene la necessità che i valutatori utilizzino in maniera integrata metodi qualitativi e quantitativi. Scopo principale di tale approccio è indicare direzioni per il miglioramento dei programmi in itinere e valutare la loro efficacia alla loro conclusione. L'utilizzo di metodi misti consente di fornire feedback affidabili su un ampio spettro di aspetti, sia dal punto di vista della comprensione profonda del programma, sia da quello della replicabilità dei risultati raggiunti.	L. Schatzman e A.L. Strauss (1973) E.G. Guba e Y.S. Lincoln (<i>Naturalistic evaluation, 1981, 1985</i>) L. Kidder e M. Fine (1987)

c) Approcci propriamente valutativi. Approcci focalizzati sul miglioramento o sulla rendicontazione (Improvement and Accountability Oriented Evaluation Approaches)

In questo gruppo rientrano gli approcci orientati a determinare il merito e il valore dell'oggetto valutato a fini decisionali, di miglioramento del programma o di rendicontazione. Essi vengono considerati valutazioni in senso proprio poiché cercano di valutare il programma nel suo complesso. A tal fine prendono in considerazione anche i bisogni dei destinatari dei programmi, criteri tecnici ed economici e tutti i risultati rilevanti, non solo quelli corrispondenti agli obiettivi predeterminati. Utilizzano inoltre metodi sia qualitativi che quantitativi per triangolare i dati raccolti (v. Tab. 10).

Tabella 10 – Approcci focalizzati sul miglioramento o sulla rendicontazione (Stufflebeam e Shinkfield, 2007)

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
<i>Decision- and Accountability-Oriented Studies</i>	<p>Caratteristica centrale di tale approccio è favorire l'utilizzo proattivo della valutazione al fine di migliorare il programma in itinere e quello retroattivo per determinarne il valore. Si distingue da altri approcci come i <i>Management information systems</i> e i <i>Politically controlled studies</i> per la maggior importanza attribuita alla questione della qualità.</p> <p>Prende in esame tutti gli aspetti che caratterizzano un programma, dall'analisi dei bisogni al raggiungimento di risultati, alla trasferibilità delle pratiche attuate e coinvolge tutti gli <i>stakeholders</i>.</p>	<p>L.J. Cronbach (1980, <i>UTOS Model 1982</i>) D.L. Stufflebeam et al. (<i>CIPP Model, 1971</i>) M.C. Alkin (1969) W.J. Webster (1975, 1995)</p>
<i>Consumer-Oriented Studies</i>	<p>Questo approccio ha lo scopo primario di accompagnare i consumatori nella scelta di programmi e servizi. Il benessere del consumatore è la giustificazione principale di un programma e deve essere dunque il focus della valutazione. Il valutatore aiuta chi gestisce il programma ad erogare servizi di grande qualità e utilità per i consumatori e, nello stesso tempo, aiuta i consumatori a giudicare il merito del programma, dei servizi o dei prodotti che ricevono.</p>	<p>M. Scriven (<i>Goal Free Evaluation, 1967, 1973</i>)</p>
<i>Accreditation and Certification</i>	<p>Tale approccio si propone di aiutare l'accreditamento e la certificazione di programmi e istituzioni a vantaggio dei consumatori. In particolare istituzioni, programmi istituzionali e professionisti vengono giudicati al fine di stabilire se rispondono ai requisiti richiesti dal loro specifico ruolo o funzione. Spesso i rapporti di valutazione identificano le aree di possibile miglioramento.</p>	<p>North Central Association of Secondary Schools and Colleges (<i>attiva dal 1895</i>)</p>

d) *Approcci propriamente valutativi. Social Agenda/Advocacy Approaches*

Generalmente focalizzati sul tentativo di riaggiustare le disparità sociali, gli approcci che rientrano in questa categoria mirano ad assicurare a tutti i segmenti della società la medesima possibilità di accesso alle opportunità educative e sociali. A tal fine essi tengono in considerazione sia il punto di vista degli esperti, sia quello degli *stakeholders* per descrivere, studiare e valutare un programma. L'orientamento è costruttivista e le strategie di ricerca prettamente qualitative (v. Tab. 11).

Tabella 11 – *Social agenda/advocacy approaches* (Stufflebeam e Shinkfield, 2007)

APPROCCIO	CARATTERISTICHE GENERALI	AUTORI PRINCIPALI
<i>Responsive evaluation or Client-Centered Studies</i>	Uno degli aspetti centrali di questo approccio è la convinzione che il valutatore debba lavorare nell'interesse di e in collaborazione con tutti gli attori sociali coinvolti nel fenomeno studiato. I valutatori sono chiamati ad una interazione e negoziazione costante con le domande valutative degli <i>stakeholders</i> . Si tratta di un approccio olistico e flessibile, definito anche relativistico. Infatti non cerca conclusioni definitive e interpreta i dati raccolti tenendo in considerazione i diversi e spesso conflittuali valori e interessi di tutti gli <i>stakeholders</i> .	R.E. Stake (<i>Responsive Evaluation, 1975</i>) Denny T. (1978) J.C. Greene e T.A. Abma (2001) B. MacDonald (<i>Democratic model, 1975</i>) M. Parlett e D. Hamilton (<i>Illuminative Evaluation, 1972</i>) R. Rippey (<i>Transactional Model, 1973</i>) L.M. Smith e P.A. Pohland (1974)
<i>Constructivist Evaluation</i>	Tale approccio si fonda sul paradigma fenomenologico. Rifiuta l'idea dell'esistenza di una realtà univoca e perfettamente conoscibile, ma ritiene che essa sia una costruzione sociale. Il valutatore è chiamato eticamente a rispettare i valori di tutti i partecipanti al programma e a tener conto di tutte le loro caratteristiche specifiche (genere, colore, status...). Il processo di ricerca è dapprima divergente e poi convergente: il valutatore raccoglie e descrive le interpretazioni individuali alle domande di valutazione, poi attiva un processo dialettico finalizzato a sviluppare il	E.G. Guba e Y.S. Lincoln (<i>Naturalistic evaluation, 1981</i>) H.S. Bhola (1998) D.M. Fetterman et al. (<i>Empowerment Evaluation, 1996, 2005</i>)

	maggior consenso possibile tra posizioni differenti.	
<i>Deliberative Democratic Evaluation</i>	Tale approccio si caratterizza per tre dimensioni principali: la partecipazione democratica al processo valutativo, il dialogo nell'esaminare e accogliere le istanze degli <i>stakeholders</i> e il dibattito per arrivare ad una giudizio sostenibile sul programma valutato.	E.R. House e K.R. Howe (1998)

e) *Approcci propriamente valutativi. Approcci eclettici*

I teorici degli approcci eclettici scelgono il piano della valutazione tra i diversi metodi a disposizione per rispondere ai bisogni specifici del particolare gruppo di riferimento, senza perdere di vista la completezza della valutazione stessa. Quest'ultimo aspetto fa sì che questa categoria sia considerata da Stufflebeam e Shinkfield (2007) come un approccio propriamente valutativo, al pari dei due gruppi precedenti.

L'unico approccio inserito in questa categoria è l'*Utilization-Focused Evaluation* elaborato da Patton (1978, 1997). Esso è esplicitamente orientato ad assicurare che le valutazioni effettuate sui programmi abbiano una reale ricaduta ed utilizzo. Ogni aspetto della valutazione è scelto e applicato, in maniera partecipata da valutatore e cliente, al fine favorire la reale ricaduta concreta dei risultati ottenuti per gli usi definiti all'origine del processo valutativo.

6. Criteri di analisi e di scelta

Il fine generale degli autori che hanno operato classificazioni degli approcci alla valutazione è stato essenzialmente quello di arrivare ad una sistematizzazione in grado di aiutare il valutatore nella scelta di un piano di valutazione adeguato al contesto in cui si trova ad operare. Ogni classificazione, infatti, mette in luce le peculiarità dei diversi approcci, scopi, oggetti e metodi, vantaggi e svantaggi.

Alcuni autori hanno inoltre provato ad individuare ed applicare criteri che possano consentire di individuare i modelli operativi migliori.

Stufflebeam e Shinkfield (2007), ad esempio, hanno valutato gli approcci da loro classificati su una check-list¹¹ costruita in base agli indicatori¹² definiti dal *Program Evaluation Standards del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994)¹³. Tale checklist consente di attribuire, a ciascun modello valutato, un punteggio su alcune aree (utilità, fattibilità, correttezza, precisione e valore complessivo) e quindi di stabilire un giudizio (da insufficiente a eccellente).

Lo studio di Stufflebeam e Shinkfield ha consentito di individuare otto approcci, variamente distribuiti nelle categorie da loro precedentemente individuate. Gli esiti della valutazione sono riportati in Tab. 12.

Una valutazione degli approcci così condotta consente di avere un quadro immediato della qualità dell'approccio stesso e dei suoi punti di forza e di debolezza a livello della sua spendibilità operativa.

Si può osservare, ad esempio, il punteggio relativamente basso ottenuto dall'approccio degli *Experimental Studies* nell'area della fattibilità. Esso è determinato dalla difficile applicabilità di un disegno sperimentale rigoroso e controllato, per questioni pratiche ed etiche, e dall'elevato costo in termini di tempo e risorse economiche che implica.

Ancora, il giudizio "buono" attribuito agli *Objectives-based studies* (determinato in particolare dai punteggi nelle aree di utilità e correttezza), è dovuto al focus limitato al raggiungimento degli obiettivi, al fatto che la valutazione arriva solo al termine del percorso e fatica a tener conto degli effetti inattesi.

Si tratta, comunque, in tutti i casi considerati, di modelli che, al di là del valore loro riconosciuto dalla *check-list* utilizzata per valutarli, godono di riconoscimento da parte della letteratura scientifica e sono diffusamente utilizzati nella pratica.

L'analisi critica degli approcci ha importanti implicazioni per chi si occupa di valutazione. Essa consente, tra l'altro, di portare avanti ri-

¹¹ Sito internet: www.wmich.edu/evalcrt/checklists, ultimo accesso luglio 2010.

¹² La lista degli indicatori proposta dal *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* è riportata integralmente in Appendice 1.

¹³ Il linguaggio utilizzato dagli standard proposti è chiaramente vicino ai modelli più tradizionali di valutazione, tuttavia è sufficientemente flessibile da permettere ai valutatori che utilizzano metodi cosiddetti "di quarta generazione" di poterli rispettare in maniera utile (Guba, Lincoln, 1987). Come si vede dalle valutazioni effettuate, ad esempio, tra gli approcci che ottengono giudizi più alti vi sono anche quelli di orientamento più costruttivista.

flessioni meta-valutative, estremamente utili per il miglioramento continuo delle pratiche valutative.

Tabella 12 – Valutazione degli approcci operata in base al Program Evaluation Standards¹⁴

APPROCCIO	QUALITÀ COMPLESS.	UTILITÀ	FATTIBILITÀ	CORRETTEZZA	PRECISIONE
Approcci orientati da domande o dal metodo					
<i>Case study evaluations</i>	81 (VG)	71 (VG)	83 (VG)	81 (VG)	88 (VG)
<i>Objectives-based studies</i>	62 (G)	61 (G)	67 (VG)	50 (G)	69 (VG)
<i>Experimental studies</i>	56 (G)	54 (G)	42 (F)	53 (G)	73 (VG)
Approcci focalizzati sul miglioramento o sulla rendicontazione					
<i>Decision-Accountability stud. (CIPP Model)</i>	92 (VG)	93 (E)	92 (VG)	88 (VG)	94 (E)
<i>Consumer-oriented studies</i>	84 (VG)	89 (VG)	75 (VG)	91 (VG)	81 (VG)
Social agenda and advocacy approaches					
<i>Responsive / client centered studies</i>	84 (VG)	93 (E)	83 (VG)	78 (VG)	81 (VG)
<i>Constructivist evaluation</i>	81 (VG)	89 (VG)	67 (VG)	84 (VG)	85 (VG)
Approcci eclettici					
<i>Utilization focused evaluation</i>	86 (VG)	93 (E)	92 (E)	78 (VG)	79 (VG)

7. Conclusioni

Si è inteso in questo capitolo dare conto della vastità del panorama teorico sulla valutazione e delineare una mappa generale degli approcci possibili.

¹⁴ Adattata da: Stufflebeam e Shinkfield, 2007, p. 242. Gli autori hanno valutato ciascun approccio attribuendo, per ogni categoria di indicatori, un punteggio fino ad un massimo di 100 e trasformandolo quindi in un giudizio secondo la seguente scala: insufficiente (*poor* = P), discreto (*fair* = F), buono (*good* = G), molto buono (*very good* = VG), eccellente (*excellent* = E).

Si osserva l'elaborazione, in pochi decenni, di un ampio numero di modelli di valutazione. Tale proliferazione ha fatto nascere la necessità di individuare adeguate modalità di classificazione degli approcci, che potessero essere al contempo sistematizzazione e guida nella scelta di un modello di riferimento.

Nelle proposte di classificazione gli autori hanno tenuto in conto diversi aspetti: il concetto di valutazione sotteso all'approccio, gli oggetti della valutazione, le sue funzioni, le metodologie di indagine adottate.

Come si è già avuto modo di dire la complessità stessa dell'azione valutativa rende difficile individuare schemi rigidi ed univoci di classificazione. Spesso gli approcci proposti si differenziano per un aspetto, ma sono sovrapponibili per altri. Si osserva dunque che, nelle classificazioni proposte, gli stessi autori possono essere collocati sotto approcci concettualmente differenti, oppure raggruppati in maniera differente. Ciò dipende dall'importanza specifica che chi ha elaborato le classificazioni attribuisce ai diversi aspetti caratterizzanti la valutazione.

Proprio per questo è parso interessante proporre classificazioni basate su criteri diversi. Tale scelta consente di osservare comunque alcune costanti che permettono di trarre alcune altre considerazioni.

Nella maggior parte delle classificazioni, quale che sia il criterio seguito, si evidenziano, da un lato, categorie di approcci centrati sulla verifica del raggiungimento degli obiettivi (che si richiama a Tyler come padre fondatore), dall'altro categorie di tipo naturalistico, *responsive* o che prevedono l'utilizzo di metodi misti.

Ciò fa pensare che gli autori rilevino una sorta di evoluzione (già evidenziata nel precedente capitolo) dei modelli proposti, da quelli prevalentemente quantitativi a quelli qualitativi o misti, e il corrispondente cambiamento nei metodi di ricerca, nel ruolo del valutatore e nelle forme di partecipazione dei diversi attori coinvolti nel fenomeno educativo valutato.

Dal punto di vista cronologico, le classificazioni proposte evidenziano anche un altro passaggio. Le più antiche si focalizzano su criteri quali l'evoluzione storica degli approcci o il loro fine. Le più recenti assumono come discriminante il concetto di valutazione ormai più accreditato, che ne fa un processo teso ad attribuire valore, ad esprimere un giudizio sull'oggetto valutato. È il caso della proposta di Stuffle-

beam e Shinkfield (e di quella di Stufflebeam e Webster che le dà origine), che considera come valutazione propriamente detta solo quegli approcci che attribuiscono all'attività valutativa lo scopo principale di formulare un giudizio di valore e che, al contempo, tengono in considerazione nella rilevazione dei dati il fenomeno educativo in maniera olistica.

Si intende infine sottolineare un'ultima considerazione. La sintetica disanima dei molti approcci, dei loro possibili ambiti di impiego, delle strategie che prevedono e degli scopi che perseguono, la breve descrizione dei possibili criteri di analisi e meta-valutazione e la consapevolezza della varietà dei fenomeni educativi potenzialmente valutabili porta ad affermare che la valutazione, intesa anche come attività di ricerca, non possa fossilizzarsi su modelli e procedure indifferentemente applicabili ad ogni contesto e situazione. Occorre invece che metodi e strumenti vengano scelti flessibilmente in funzione delle caratteristiche dell'oggetto da valutare, del soggetto che richiede la valutazione e, soprattutto, della domanda di valutazione cui si vuole rispondere.

3. Valutazione di progetti socio-educativi e formativi

Nel presente capitolo si intende entrare nel dettaglio delle procedure valutative. Si definiranno, quindi, funzioni, fasi, oggetti e metodi della valutazione di progetti specifici, con riferimento in particolare alle azioni di valutazione attuabili in contesti educativi e formativi.

Chi si occupa di educazione e di formazione, infatti, non è normalmente chiamato a valutare programmi di vasta portata, ma a gestire e valutare progetti specifici, circoscritti e ben contestualizzati, per i quali si riportano indicazioni valutative.

Nei capitoli che seguono verranno poi presentati esempi concreti di valutazione, mediati dalla letteratura o condotti direttamente, relativi a progetti educativi o azioni formative.

1. Livelli di valutazione

La valutazione, al di là dei diversi approcci che la caratterizzano, si fonda su un processo di confronto tra una situazione osservata e una situazione attesa, allo scopo di determinare se ci sia stato un cambiamento e quali siano i processi che lo hanno determinato. Tale confronto presuppone un sistema di riferimento, che contenga la descrizione dei risultati attesi e dei criteri di valutazione, in base ai quali è possibile formulare un giudizio. I processi e gli esiti del percorso di valutazione costituiscono la base di conoscenza per poter prendere un giudizio e assumere decisioni operative, che possano incidere sulla situazione in oggetto, allo scopo di produrre un progressivo miglioramento degli esiti (Trincherò, 2007).

Dopo aver definito in maniera articolata il concetto di valutazione e aver preso in esame i principali approcci teorici che la indirizzano, si intende ora delineare funzioni, momenti, oggetti e metodi delle pratiche valutative in ambito educativo e formativo.

Occorre a tal fine preliminarmente definire i diversi livelli a cui l'azione valutativa può essere condotta e i rapporti che intercorrono tra il disegno della valutazione e il processo di progettazione e attuazione degli interventi da valutare.

Si intende, innanzi tutto, distinguere tra i concetti di programma, progetto e intervento.

Un programma è un insieme di ipotesi di azione in risposta a problematiche sociali ed educative di ampia portata e complessità, che prevede in genere tempi medio-lunghi. Può essere composto da più progetti integrati che perseguono obiettivi generali comuni (Caliman, 2007). Possono essere più generali (come nel caso degli Obiettivi comunitari per lo sviluppo socio-economico o di un Piano di sviluppo regionale) o di settore (come il programma formativo di una ASL), ma in tutti i casi si caratterizzano per la multidimensionalità e si configurano come azioni di sistema (Bezzi, 2003).

Un progetto può essere parte di un programma e consiste nell'identificazione di

strategie ed azioni adeguate al raggiungimento, in un dato tempo e in un dato luogo, di obiettivi per i quali esistono o sono ottenibili risorse specificamente dedicate, al fine di produrre un cambiamento in ordine alla soluzione di problemi o alla riduzione di disagi umanamente e socialmente rilevanti (Sanicola, Trevisi, 2003, p. 4).

Un intervento è la fase esecutiva di un programma o di un progetto, vale a dire la sua concreta realizzazione nel contesto definito e, nello specifico, ciò che viene effettivamente valutato (Bezzi, 2003).

Questa precisazione terminologica porta a distinguere due livelli possibili della valutazione.

Un primo livello, quello macropolitico, analizza gli effetti e le conseguenze di politiche e programmi di ampia portata, a loro volta costituiti da azioni e progetti più specifici. La valutazione a questo livello è complessa, richiede risorse consistenti in termini economici, di tempo

e umane. Il secondo livello, micropolitico, si occupa della valutazione dei progetti e degli interventi che ne derivano (Caliman, 2007).

La filosofia e la logica della valutazione, ad entrambi i livelli, è la medesima. Differenti vengono ad essere gli approcci più adeguati a condurre il disegno della ricerca, a causa della differente complessità delle due situazioni e dei diversi obiettivi che, nei due casi, sono richiesti alla valutazione (Bezzi, 2003):

- la valutazione dei programmi, in genere finanziati da enti politici di diversa statura, deve in qualche modo ricondurre la complessità delle azioni svolte ad una sintesi e ad una semplificazione; a tal fine essa accoglie spesso approcci basati sugli obiettivi, con finalità sommative che consentano la formulazione di un giudizio, a partire da indicatori sociali semplici e immediati e da procedure spesso standardizzate; il valutatore è per lo più esterno, gli *stakeholders* hanno un ruolo limitato a fornire dati e informazioni, la metodologia è prevalentemente quantitativa;
- la valutazione dei progetti, in genere attivati con obiettivi di cambiamento o di risoluzione di problemi emergenti, consente di operare secondo approccio costruttivista, con finalità formative, di miglioramento dei processi e dei risultati; il valutatore e gli altri soggetti sono coinvolti nel disegno di ricerca in maniera partecipativa, le metodologie sono prevalentemente qualitative, integrate con quelle quantitative.

In linea di massima, in questa sede, ci si riferirà agli aspetti pratici della valutazione di progetti e di interventi, non alle più complesse operazioni richieste dalla valutazione di programmi¹.

2. Progettazione e valutazione

Il legame indubbio che sussiste tra progetto e valutazione è comunemente riconosciuto a livello teorico in letteratura. Hadji definisce in

¹ Si precisa, comunque, che, anche la letteratura anglosassone (cui si fa frequentemente riferimento in questo volume), con *program evaluation* non indica tanto la valutazione di programmi (generalmente complessi e di ampia portata), bensì la valutazione di interventi più circoscritti e più definiti nel tempo, nello spazio, nelle caratteristiche e nei destinatari (Palumbo, 2001).

maniera emblematica questo stretto rapporto affermando che “valutare equivale sempre a leggere una realtà alla luce di attese determinate” (1995, p. 29).

Ciò sta a evidenziare il fatto che la valutazione di un intervento educativo viene comunque guidata dai traguardi che esso si prefigge: essi sono alla base delle linee progettuali dell'intervento stesso e del disegno valutativo, poiché definiscono per entrambi metodi, strategie e azioni.

Tale interconnessione conferisce alla valutazione, oltre alla funzione di attribuzione di un giudizio, anche una funzione critica costante tesa a regolare il processo educativo in atto.

Pertanto la valutazione consiste in una serie di operazioni che costituiscono sfondo e contemporaneamente fattore dinamico del processo educativo. Valutare il progetto si traduce allora, innanzi tutto, nella ricerca dei significati attribuiti da tutti gli attori a tutte le azioni e le rappresentazioni in tutte le fasi e nelle continue interconnessioni di soggetti e oggetti dell'evento educativo considerato lungo il suo complessivo dispiegarsi temporale: dal bisogno che lo genera, all'intenzionalità che lo muove, fino al suo porsi in essere, agli esiti e alla riflessione conseguente (Cerri, 2004, p. 14).

La valutazione dunque è un processo che si integra con quello di progettazione e guida quello di attuazione. In questo modo essa consente di raccogliere ed utilizzare informazioni sull'andamento dell'intervento per poterlo eventualmente ricalibrare e comunque migliorare.

La buona valutazione è quella che viene pensata e progettata assieme al sorgere del progetto decisionale, e che viene realizzata assieme al realizzarsi delle successive fasi di implementazione e gestione nel caso di politiche e programmi e che si realizza non come intervento esogeno e casuale, ma come elemento di riprogrammazione basato su principi di condivisione, nel caso degli interventi (Bezzi, 2003, p. 78).

Ai fini di un'integrazione costruttiva tra progettazione e valutazione, quindi, il progetto, educativo o formativo, deve già prevedere, comprendere al suo interno un progetto di valutazione², che potremmo

² Il piano o progetto di valutazione si concretizza in una serie più o meno rigida di passaggi, che possono essere così articolati (Vergani, 2004):

definire interno. Se poi si rende necessario anche un piano di valutazione esterna, occorrerà che siano esplicitate adeguate modalità di ritorno dell'informazione.

Il rapporto tra progettazione e valutazione assume così una connotazione di circolarità, che va in qualche misura oltre lo specifico intervento attuato. Le informazioni derivanti dal lavoro di valutazione, infatti, possono (dovrebbero) costituire materiale per la riflessione e la revisione non solo rispetto al progetto in esame, ma anche rispetto a competenze progettuali più generali, più ampie e trasferibili a nuovi progetti. In questo senso la valutazione interna diviene importante elemento di formazione per l'organizzazione (Cerri, 2004).

Lo stretto rapporto tra valutazione e progettazione, sopra evidenziato, mette in rilievo l'importanza crescente che la valutazione assume nelle istituzioni socio-educative e formative, anche nel nostro paese. Essa infatti è considerata sempre più spesso non come un'eccezione, ma come un'esigenza sia nei confronti della società, sia nei confronti delle persone a cui gli interventi si rivolgono, sia nei confronti degli operatori che prefigurano e attuano gli interventi.

3. Funzioni della valutazione

La valutazione assume diverse funzioni, nel momento della sua realizzazione concreta, a seconda delle caratteristiche dell'oggetto valutato e delle finalità della valutazione stessa. Da esse discenderanno poi differenti strategie di attuazione. Nel descrivere le funzioni della valu-

-
- progettazione dell'intervento di valutazione e analisi della sua fattibilità;
 - progettazione esecutiva della valutazione (individuazione di metodi e procedure);
 - costruzione e validazione di tecniche e strumenti;
 - realizzazione della valutazione;
 - verifica periodica ed eventuale revisione degli strumenti e/o del disegno valutativo;
 - produzione di risultati valutativi specifici (parziali, intermedi e finali);
 - socializzazione e condivisione dei risultati della valutazione con il sistema degli *stakeholders*;
 - valutazione finale del processo di valutazione (meta valutazione).

Tali passaggi vanno ad integrarsi con le diverse fasi del processo di progettazione e attuazione dell'intervento.

tazione si procederà dal generale al particolare, evidenziando quelle più generali per poi delinearne di più specifiche.

Una distinzione classica, che teniamo sullo sfondo, individua tre funzioni della valutazione: diagnostica o predittiva, formativa e sommativa.

La funzione diagnostica mira ad acquisire una conoscenza precisa dei soggetti cui verrà rivolto l'intervento prima della sua realizzazione. Essa consente di rilevarne i bisogni reali per costruire progetti rispondenti alle esigenze identificate, di analizzare la situazione di partenza dei beneficiari per definire strategie, metodi e azioni adeguate e di avere un parametro di confronto per valutare al suo termine, l'efficacia dell'intervento.

La funzione formativa (così definita da Scriven, 1967) è in qualche modo al servizio dell'azione educativa o formativa. Si realizza durante il percorso di attuazione dell'intervento ed è volta a fornire quelle informazioni utili a correggerlo, riorganizzarlo, migliorarlo, incrementandone l'efficacia.

La funzione sommativa, infine, si attua al termine dell'intervento e mira a determinarne, "certificarne" gli esiti e gli effetti. Tale funzione di fatto non lascia spazio ad ulteriori margini di miglioramento del progetto valutato, se non per una riprogettazione di interventi successivi.

Van der Maren (2003) articola in maniera differente le funzioni della valutazione e della ricerca valutativa, richiamando con esse i diversi approcci metodologici, già descritti nel capitolo precedente.

Una prima funzione è quella del miglioramento o dell'adattamento dell'oggetto della valutazione. Il processo di verifica, in questo caso, viene effettuato attraverso il confronto tra le attese iniziali e le realizzazioni concrete. Essa mira a comprendere come si è arrivati a quel determinato risultato (positivo o negativo), analizzando quali elementi possono essere modificati e migliorati per rendere i risultati più soddisfacenti.

Una seconda funzione persegue fini decisionali, tenta di far emergere criteri empirici per le scelte. Spesso sono gli amministratori e i decisori che ricorrono a questo tipo di ricerca per giustificare le loro scelte. La strategia di ricerca è comparativa: si confrontano più situazioni per presentare una delle scelte come la migliore. Spesso, tutta-

via, la comparazione non tiene conto delle differenze tra contesti e mezzi utilizzati, ma insiste su dati statistici decontestualizzati.

In ambito educativo, infine, una funzione spesso rilevata è la legittimazione (e il perfezionamento) degli interventi attuati, degli strumenti didattici o educativi predisposti. Il rischio è quello dell'auto-referenzialità e delle conseguenti distorsioni delle conclusioni, cui si può però ovviare seguendo un piano di ricerca rigoroso da punto di vista metodologico.

Bezzi (2003) e Palumbo (2001) organizzano in maniera più analitica le possibili funzioni della valutazione, avvicinandole di più alle sue effettive applicazioni operative. In sintesi essi distinguono le funzioni che seguono.

a) *Funzione operativa*. Intende migliorare l'efficienza o l'efficacia interna di un'organizzazione, la quale in genere promuove il processo valutativo, con obiettivi di controllo, certificazione, adempimento normativo.

b) *Funzione emancipativa*. Mira a rendere osservatori critici e consapevoli i fruitori dei servizi, attraverso attività di informazione e analisi partecipata, che possono migliorare o determinare i processi decisionali alla base degli interventi.

c) *Funzione cognitiva*. È volta a valutare per conoscere e non necessariamente per intervenire, formulando un giudizio o obiettivi di miglioramento; rischia così di non far distinguere tra ricerca valutativa e ricerca tradizionale.

d) *Funzione formativa*. La valutazione è un processo che mette in luce gli elementi di forza e di debolezza di un intervento, aiutando l'intero sistema a individuare ed attuare vie concrete di miglioramento.

e) *Funzione informativa*. È volta a "rendere conto" a interlocutori interni ed esterni di ciò che si è fatto e degli esiti raggiunti.

f) *Funzione gestionale*. Intende costruire un quadro complessivo del funzionamento del sistema (dall'efficacia interna ed esterna del progetto, alla soddisfazione del cliente...) al fine di assumere decisioni in merito agli sviluppi del progetto.

Emergono alcune funzioni principali delle pratiche valutative, tra cui si evidenziano quella di *empowerment* di tutti gli attori coinvolti, nel senso già descritto nel paragrafo precedente, e quella decisionale,

volta cioè ad utilizzare le informazioni raccolte al fine di definire, a diversi livelli, gli sviluppi di un progetto. Entrambe hanno un carattere formativo, ossia prevedono la rilevazione e la restituzione delle informazioni in corso di svolgimento delle azioni educative, al fine di poter attuare modifiche in itinere. Una terza funzione, imprescindibile nel momento in cui, come è ormai la norma, i programmi e i progetti vengono avviati a partire da finanziamenti esterni agli enti che poi effettivamente conducono l'intervento, è quella di rendicontazione, ossia di dimostrazione dell'erogazione corretta dell'intervento e degli esiti da esso raggiunti. Essa ha carattere eminentemente sommativo.

Le diverse funzioni assunte dalla valutazione nei diversi contesti comportano, poi, scelte diverse a livello di metodi, strumenti e strategie di indagine.

4. Collocazione temporale della valutazione

La valutazione non è, come si è visto, l'ultima fase del processo di progettazione educativa e formativa, ma è un'attività strettamente interrelata a questa. Si tratta di un processo di tipo circolare: vengono valutati l'avvio, l'iter e gli esiti di un'azione, sulla cui base vengono decise nuove linee di intervento, che divengono a loro volta oggetto di nuova valutazione, e così via (Wolf, 1994).

A fini descrittivi è comunque utile delineare la sequenza temporale con la quale le diverse azioni valutative possono esplicarsi.

Al proposito Bezzi (2003) individua i momenti del ciclo di progettazione-attuazione-riprogettazione in cui può inserirsi utilmente l'attività valutativa. La prima ripartizione è tra un primo momento precedente la progettazione (valutazione *ex ante*), un secondo momento in itinere e un terzo al termine dell'intervento e nel periodo successivo. Essi vengono poi ulteriormente articolati.

La valutazione *ex ante* si inserisce:

- nella fase di ricerca previsionale che aiuta a identificare problemi, possibili alternative di intervento, decisioni da prendere (*valutazione ex ante degli impatti*);
- nella fase che precede la scelta definitiva delle azioni da intraprendere, in quanto aiuta a considerare i diversi effetti a medio e lun-

go termine che possono determinarsi in conseguenza delle strategie di massima definite (*valutazione ex ante degli effetti*);

- immediatamente prima di avviare la fase di attuazione dell'intervento per verificare le modalità concrete specifiche di implementazione e la loro condivisione da parte degli operatori (*valutazione ex ante dell'implementazione*).

Un momento centrale in cui si colloca la valutazione è durante l'attuazione dell'intervento. In questa fase essa assume una doppia valenza:

- fornisce informazioni "in tempo reale" relativamente al rispetto degli obiettivi prefissati, degli standard o all'insorgenza di eventi inattesi (*valutazione in itinere*);

- consente di fare il punto della situazione in un momento formalizzato a medio termine, dando modo agli operatori di correggere procedure e strategie e intervenire su effetti inattesi (*valutazione intermedia*).

La valutazione ex post, infine, si inserisce:

- nella fase di conclusione del progetto programma, con lo scopo di per verificare la correttezza dei procedimenti realizzati, la rispondenza degli esiti con gli obiettivi prefigurati, l'efficienza e l'efficacia interna (*valutazione ex post delle realizzazioni*);

- dopo un periodo di tempo adeguato, per verificare se il prodotto risponde agli obiettivi generali e ai bisogni espliciti del contesto che ha formulato la domanda iniziale o nel quale si erano evidenziati i bisogni, nell'ottica di definire l'efficacia esterna del progetto (*valutazione ex post dei risultati*);

- dopo un periodo di tempo più lungo, al fine di analizzare le ricadute più generali sul contesto, anche quelle relative ai bisogni non esplicitati e inizialmente non considerati (*valutazione ex post degli impatti*).

La logica progettuale che sta alla base delle azioni educative e formative, ne definisce e ne guida gli sviluppi attuativi. Occorre quindi, in prima istanza, considerare ciò che è stato dichiarato in sede di progettazione relativamente ai traguardi che ci si propone di raggiungere e alle strategie individuate allo scopo, sia a fini attuativi, sia a fini valutativi. Nel momento in cui l'intervento viene attuato, però, l'inte-

razione tra i soggetti coinvolti, la concretizzazione delle azioni in un contesto reale e specifico, possono portare e comportare modifiche, anche consistenti, al progetto originario. Si tratta di un passaggio delicato, che occorre osservare con attenzione. Per questo motivo, senza negare l'importanza di una attenta valutazione iniziale (per dare un corretto indirizzo al progetto) e di quella finale (per rilevarne gli esiti anche a fini decisionali), si può affermare la centralità nelle attività di valutazione del processo di traduzione in pratica delle azioni prefigurate in progettazione (Vergani, 2004) e la conseguente rilevanza delle attività di valutazione in itinere.

5. Oggetti della valutazione

Un progetto educativo o formativo può essere valutato prendendo in considerazione alcuni principali elementi di analisi:

- i bisogni (la situazione iniziale dei soggetti a cui il progetto è rivolto);
- il processo (l'attuazione dell'intervento);
- i risultati (la situazione dei soggetti coinvolti al termine del progetto, le opinioni sul progetto da parte degli *stakeholders* coinvolti, gli effetti imprevisti eventualmente attivati);
- i costi, in termini economici, ma anche di tempo e di risorse umane impiegate.

A seconda del modello teorico di riferimento e delle esigenze contestuali verrà conferita maggiore o minore importanza alla rilevazione dei diversi aspetti e varieranno anche gli strumenti utilizzati per raccogliere i dati necessari (Wolf, 1994).

Prendiamo ora in esame analiticamente tali aspetti, secondo la recente analisi che ne fanno Grinnel e Unrau (2008) particolarmente centrata sui programmi socio-educativi.

a) *Valutazione dei bisogni*

Ha un'importanza strategica per l'avvio di qualunque intervento. Ha lo scopo di determinare la natura e la portata di un problema socia-

le, le priorità di intervento e di proporre soluzioni fattibili, utili e rilevanti per il problema rilevato.

Il lavoro di ricognizione dei bisogni è generalmente riconducibile a quattro categorie: demografiche (per definire il profilo demografico della comunità, del gruppo a cui ci si rivolge); storiche (per capire se nel tempo si sono modificati i bisogni, le condizioni contestuali, il funzionamento dei servizi e conoscere quali soluzioni sono già state adottate e con quali esiti); di domanda (per comprendere se i programmi esistenti incontrano i bisogni delle persone, se ci sono gruppi specifici che chiedono non trovano risposta ai loro bisogni); di forza (per identificare i fattori di resilienza della comunità o del gruppo di soggetti considerati).

b) Valutazione di processo

Descrive le operazioni di implementazione del programma, focalizzandosi dunque sugli aspetti processuali di attuazione dell'intervento, tenendo in secondo piano i risultati.

Ha un ruolo importante nel circuito di progettazione-attuazione-valutazione poiché consente di conoscere il meccanismo attraverso il quale determinati effetti si sono prodotti e di attribuire quindi le cause dei successi e degli insuccessi ai fattori che effettivamente li hanno determinati.

La valutazione di processo pone attenzione in particolare ai seguenti aspetti:

- la struttura del progetto (organizzazione e struttura delle attività, gestione del flusso di comunicazione, livello di qualificazione minimo richiesto agli operatori);
- i supporti al programma (presenza di supervisione e supporto agli operatori, previsione di fondi di emergenza, progettazione e attuazione di azioni valutative);
- l'erogazione del servizio al cliente (tipologia di interventi proposti, qualità degli interventi, professionalità degli operatori)
- il processo decisionale (strategie di assunzione delle decisioni pratiche; documentazione delle attività svolte e delle decisioni assunte);

- l'integrità del progetto (implementazione dell'intervento conforme a quanto stabilito in sede di progettazione, tipologia e motivazioni delle eventuali modifiche rispetto al progetto originale);
- la conformità (corrispondenza del progetto con gli standard definiti dai finanziatori, dagli organismi accreditati o dalle agenzie governative).

c) *Valutazione di risultato*

Lo scopo della valutazione di risultato è dimostrare il grado e la natura del cambiamento intervenuto nei soggetti coinvolti in uscita dal programma o dopo un certo periodo di tempo (*follow up*). Essa quindi fornisce informazioni in merito a se e quanto l'intervento ha consentito di raggiungere gli obiettivi inizialmente previsti³. Per questo non può prescindere dai due aspetti precedenti: non è possibile affermare se sono stati raggiunti dei risultati se non si conoscono i bisogni a cui si intendeva rispondere e non si può sapere con precisione quali aspetti dell'intervento hanno o non hanno funzionato se non si sa come è stato gestito e sviluppato. La valutazione di risultato può dare risposte in merito ai seguenti aspetti:

- accuratezza nella realizzazione del progetto (livello di conseguimento degli obiettivi, raggiungimento del target prefigurato e di standard minimi di rendimento);
- effetti del programma (acquisizione di un cambiamento nei destinatari dell'intervento, entità del cambiamento avvenuto in rapporto a quello prodotto nell'ambito di interventi simili, stabilità del cambiamento conseguito);
- effetti differenziali (presenza di sottogruppi di destinatari per i quali il cambiamento ottenuto è maggiore o minore);
- causalità (presenza di evidenze che consentano di attribuire effettivamente al programma i cambiamenti destinati nei clienti);
- soddisfazione degli *stakeholders*.

³ Occorre considerare che ogni azione educativa e formativa è un sistema dinamico, che si sviluppa, nella cornice progettuale costruita a monte, secondo direzioni non sempre prevedibili e che dipendono da svariati fattori, tra cui ad esempio le attese e gli obiettivi personali dei partecipanti. Una buona valutazione cercherà, attraverso strumenti adeguati, di dar conto anche di effetti inattesi, non rispondenti cioè esclusivamente alla conformità tra quanto progettato e quanto attuato o tra bisogni rilevati e risultati attesi (Vergani, 2004).

d) Valutazione del rapporto costi/efficacia e dell'efficienza

Un programma è considerato efficiente⁴ quando riesce a ottenere i risultati desiderati al minor costo, comparato con un altro programma che persegue gli stessi scopi. I costi associati alla prevenzione comunque sono difficili da stimare perché non è possibile attribuire il cambiamento intervenuto o la risoluzione del problema esclusivamente alle azioni poste in essere con l'intervento.

Questo tipo di valutazione fornisce informazioni in merito alle spese sostenute per la progettazione e l'attuazione di un intervento. Per costruire un quadro preciso della distribuzione delle risorse, occorre integrare tale valutazione con informazioni in merito allo svolgimento dell'intervento (valutazione di processo) e ai suoi effetti (valutazione di risultato).

La valutazione dei costi può dare risposte in merito ai seguenti aspetti:

- costo unitario (costo medio per cliente, costo medio per unità di servizio, costo per la valutazione);
- distribuzione dei costi (distribuzione in percentuale dei costi per l'erogazione diretta, le attività amministrative, lo sviluppo del progetto; presenza di attività non erogate per mancanza di fondi);
- strategie di riduzione e recupero dei costi, che non incidano sull'efficacia.

La sistematizzazione qui riportata relativa ai diversi oggetti da tenere in conto nel momento in cui si attua un processo valutativo è chiaramente dovuta ad esigenze descrittive. Si evince, infatti, dall'analisi svolta che ogni elemento è essenziale per la particolare angolatura del progetto che osserva, ma anche che è fondamentale, per una comprensione complessiva del fenomeno valutato, che esso sia osservato da tutti i punti di vista considerati (bisogni, processi, risultati, costi). Le informazioni così raccolte, inoltre, acquisiscono significato solo se integrate, se lette e interpretate alla luce le une delle altre.

⁴ Palumbo (2001) definisce sinteticamente *efficacia* come il grado di conseguimento degli obiettivi o di soddisfazione dei bisogni ed *efficienza* come l'ottimizzazione dell'uso delle risorse disponibili.

6. Tecniche e strumenti di indagine

Si è più volte posta l'attenzione sul rapporto tra valutazione e ricerca valutativa. Si è affermato che la ricerca valutativa è una specifica forma di ricerca applicata, che ha la peculiarità di includere modalità riflessive sulle azioni svolte e di portare a conclusioni operative e su cui si fonda l'attività valutativa.

Tale presupposto lascia intendere come le strategie e gli strumenti di indagine che si utilizzano in valutazione siano i medesimi che vengono adottati nella ricerca empirica sociale od educativa.

Essi andranno scelti in funzione dell'approccio privilegiato, delle strategie di indagine adottate, delle domande di valutazione formulate dagli *stakeholders* e delle specificità dell'intervento e del contesto in esso è attuato.

Potranno dunque essere utilizzati strumenti per la rilevazione diretta delle informazioni, quali ad esempio questionari e interviste (individuali o di gruppo) per la rilevazione iniziale dei bisogni o quella finale della soddisfazione dei partecipanti; tecniche di osservazione per l'analisi dei comportamenti attuati; prove di valutazione per la rilevazione dei cambiamenti in termini di conoscenze o competenze, interviste di gruppo (brainstorming, focus group, tecnica delphi) a testimoni professionali particolari, operatori del progetto valutato, decisori, alcuni beneficiari. Si potrà inoltre fare riferimento a fonti di informazione indirette: analisi di documenti o utilizzo di indicatori e indici elaborati da dati (finanziari, fisici, demografici) preesistenti.

La complessità e il livello di profondità dell'analisi valutativa implica inoltre, sempre più di frequente, l'utilizzo integrato di metodi quantitativi e qualitativi per la rilevazione dei dati.

Non si intende pertanto scendere nel dettaglio, ma ci si limita a rimandare alla letteratura relativa alla metodologia della ricerca empirica.

7. Conclusioni: passaggi operativi per la valutazione di interventi educativi e formativi

A conclusione del presente capitolo proponiamo schematicamente l'iter di progettazione/valutazione che, a partire da quanto sopra deli-

neato, emerge rispettivamente nel caso di interventi socio educativi e di azioni formative. La struttura stessa delle due tipologie di azione infatti lascia intendere come gli iter valutativi vadano diversificati per rispondere alle diverse esigenze ed integrarsi con le linee progettuali specifiche.

a) Valutazione di progetti educativi

Come si è detto, il processo di valutazione è strettamente connesso a quello di progettazione. A seconda delle diverse fasi del progetto è dunque possibile prevedere differenti forme di valutazione e individuare diversi aspetti da valutare per ciascuna (Mayer et al., 2000).

Si propone una rassegna, necessariamente limitata dei possibili elementi di analisi, utilizzando come criterio di esposizione l'articolazione del processo di costruzione di un progetto educativo e del relativo intervento. È possibile a questo scopo identificare alcune fasi principali di questo processo:

- ideazione, che corrisponde al momento iniziale in cui si ipotizza di attivare un'iniziativa educativa;
- attivazione, nel corso della quale si verificano le risorse disponibili (umane, finanziarie, strumentali...), si identifica il ruolo dei diversi soggetti coinvolti, si focalizza ed eventualmente si ridefinisce il problema, si prefigurano le strategie di intervento, si coinvolgono le diverse parti in causa;
- elaborazione, ossia identificazione, programmazione ed esplicitazione delle diverse fasi dell'intervento, accompagnate dalla stesura materiale del progetto;
- realizzazione delle attività progettate;
- valutazione (Leone, Prezza, 2003).

Nella fase di ideazione del progetto, la riflessione riguarda generalmente l'idea iniziale, che può essere valutata in base a criteri quali la rilevanza, l'opportunità, la novità, la fattibilità, l'interesse.

Nella fase di definizione preliminare del piano di intervento è utile valutare:

- la quantità e qualità dei contatti attivati (amministratori, responsabili interni, altre agenzie o servizi, operatori, utenti potenziali), la creazione delle condizioni di collaborazione;

- la rilevanza percepita del problema da parte dei diversi soggetti contattati;
- l'accordo sulla definizione del problema da parte dei soggetti coinvolti,
- la quantità e qualità delle informazioni raccolte;

In fase di stesura del progetto occorre stimarne la potenziale validità e la congruenza degli elementi che lo compongono. Elementi da considerare, in particolare, sono:

- rilevanza (attinenza a problematiche ritenute rilevanti, capacità di rispondere a problemi sociali prioritari o significativi nell'ambiente o contesto in cui si interviene);
- adeguatezza della formulazione del progetto (obiettivi chiari e realistici, attività descritte e specificate in modo sufficientemente dettagliato, presenza di un piano temporale, forme di valutazione esplicitate, divisione chiara dei compiti tra i diversi attori coinvolti, esplicitazione di possibili alternative in caso di ostacoli prevedibili);
- congruenza tra le diverse parti del progetto e fra progetto (obiettivi, attività...) e risorse attivabili (tempi, finanziamenti, competenze disponibili).

Nella fase di realizzazione del progetto, occorre mettere in atto un monitoraggio, attento alle risposte del contesto e ai processi attivati, al fine di disegnare il quadro complessivo del funzionamento del progetto.

In fase di verifica degli esiti, infine, si possono controllare i risultati ottenuti, stimando:

- l'efficacia (capacità di raggiungere gli obiettivi fissati);
- l'impatto, ossia tutti i cambiamenti imprevisi indotti dal progetto;
- la rilevanza (capacità di incidere su problemi sociali rilevanti a breve, medio e lungo termine);
- l'efficienza, ossia il rapporto tra costi e benefici (in ambito sociale ed educativo è difficile tradurre i benefici in termini monetari, pertanto stimare l'efficienza di un progetto è spesso complesso, realisticamente si valuta la possibilità di raggiungere gli stessi risul-

tati con un minor impegno di risorse o risultati maggiori con lo stesso impegno di risorse);

- produttività, ossia rapporto tra risorse impegnate e output ottenuti;
- trasferibilità e riproducibilità del modello in termini di metodologie, di buone prassi e soluzioni organizzative attivate dal progetto.

b) Valutazione di interventi formativi

Valutare le azioni formative è un processo complesso, studiato da diversi autori. Ci riferiremo in questa sede principalmente ad interventi formativi di alto livello, rivolti cioè a persone già dotate di un buon livello di professionalità nel loro settore di lavoro, che intendono specializzarsi ulteriormente.

Il processo di valutazione in questo settore riguarda generalmente quattro aspetti (Dennery, 2001).

Prima dell'inizio del percorso, si attiva la valutazione dei bisogni formativi, che precede l'intervento vero e proprio e ha lo scopo di calibrarlo in maniera utile alle esigenze dei fruitori. L'analisi dei bisogni è uno degli aspetti più delicati, sul quale si gioca, in qualche misura, il successo dell'intervento formativo. Essa ha un triplice scopo: chiarire i traguardi effettivi del percorso; aiutare a capire se il percorso formativo prefigurato risponde ad un'esigenza reale di miglioramento; guidare l'azione dei formatori. L'analisi dei bisogni di formazione si fonda sulla valutazione dello scarto tra le competenze effettivamente possedute da chi parteciperà al percorso formativo e quelle attese nell'ambito professionale considerato. Particolare attenzione occorre poi prestare alla rilevazione dei bisogni inespressi degli adulti (Mayer et al., 2000), i quali difficilmente si attiveranno per colmare lacune che non riconoscono. Può essere utile in questo senso associare agli strumenti tradizionali di rilevazione dei bisogni (questionari, interviste individuali o di gruppo) anche dispositivi finalizzati a far prendere ai partecipanti consapevolezza delle carenze (ad es. prove pratiche su situazioni problema).

Vi è, poi, una valutazione di processo che percorre tutto il periodo di formazione e riguarda principalmente la gestione dell'intervento, gli adattamenti al progetto che la situazione di attuazione richiede, gli eventuali effetti inattesi. Essa può passare attraverso un *référentiel* di

buone pratiche, che permette di elaborare un giudizio a partire da un modello, da uno standard.

Al termine dell'intervento si valutano i risultati e il gradimento del percorso da parte dei partecipanti partecipanti. La valutazione dei risultati riguarda le trasformazioni (in termini di competenze acquisite, cambiamento nei comportamenti, cambiamenti organizzativi, a seconda degli obiettivi del percorso formativo) che le azioni formative hanno permesso di attuare e rinvia, dunque, in parte, alla valutazione del singolo partecipante.

La valutazione di gradimento di solito avviene immediatamente al termine del percorso, senza discontinuità di tempo. Vi è quindi il rischio che l'opinione dei partecipanti sia influenzata da aspetti emotivi e affettivi legati alla situazione specifica.

Può essere dunque opportuna una valutazione di follow up, attuata qualche mese dopo la fine del corso. Ciò consente di rilevare giudizi da parte dei partecipanti più meditati e realistici, poiché misurati con l'esperienza concreta di lavoro nel frattempo avvenuta.

La prima parte di questo volume ha inteso definire il concetto di valutazione riferita ai programmi in ambito educativo e formativo, descrivere gli sviluppi delle pratiche valutative negli ultimi decenni e illustrare i principali approcci teorici di riferimento. Si sono poi approfonditi in maniera concreta oggetti, fasi e metodi dell'azione valutativa.

Alla luce del quadro sin qui delineato, nei prossimi capitoli, si presenteranno esempi concreti di strategie valutative relativi a progetti educativi o azioni formative e attuati a diversi livelli, mediati dalla letteratura o condotti direttamente,

In particolare si darà conto di un'esperienza valutativa a livello "macro", relativa ai progetti educativi contro la dispersione scolastica attivi negli Stati Uniti e di un'esperienza locale di valutazione di un progetto contro la dispersione scolastica da anni attivo in area torinese. Verrà infine proposta la ricerca valutativa condotta su un intervento formativo (master universitario), rivolto ad adulti che intendono specializzarsi nel lavoro con gli adolescenti.

4. Strategie di valutazione di progetti contro la dispersione scolastica negli Usa

Il presente capitolo e quelli che seguono intendono offrire un contributo empirico a completamento di quanto esposto a livello teorico nella prima parte del volume, proponendo alcuni esempi di strategie valutative attuate in progetti educativi e formativi.

Relativamente ai progetti educativi si è scelto di focalizzare l'attenzione sulle strategie adottate a livello macro (Cap. 4) e micro (Cap. 5) per valutare interventi volti a contrastare il fenomeno della dispersione scolastica. Rispetto alle azioni formative si propone il piano di valutazione di un master universitario finalizzato a specializzare operatori nel lavoro con adolescenti (Cap. 6) e si dà conto dei risultati della valutazione condotta (Cap. 7).

Diversi criteri, volti a proporre una rassegna diversificata, hanno guidato le scelte fatte:

- il livello della valutazione (esteso a livello nazionale e su programmi di portata ampia nel Cap. 4, limitato a livello locale e su progetti più circoscritti nei Cap. 5, 6 e 7);*
- le strategie adottate (prevalentemente in estensione e quantitative nel Cap. 4, più in profondità e miste nei Cap. 5, 6 e 7);*
- la collocazione geografica delle esperienze (gli Stati Uniti, a cui prevalentemente si è fatto riferimento nella parte teorica, nel Cap. 4; la situazione italiana nei capitoli successivi);*
- i contenuti dei progetti valutati (la dispersione scolastica per l'area educativa e la formazione di esperti nel lavoro con adolescenti per l'area formativa), scelti per la loro rilevanza sociale, come anticipato nell'introduzione al volume e approfondito di seguito.*

Scopo di questo capitolo è proporre alcuni esempi di valutazione di progetti relativi ad un tema attuale nella società contemporanea, quale quello della dispersione scolastica a livello della scuola secondaria

di I e II grado. Si tratta di un problema particolarmente importante, poiché incide pesantemente sul futuro delle giovani generazioni e sullo sviluppo della società nel suo complesso.

La letteratura sul tema è molto ampia, ci si è quindi focalizzati su quanto pubblicato sul tema in contesto americano. Nel contesto statunitense, infatti, come si è visto, è viva in generale l'attenzione, teorica e metodologica, sull'analisi dell'efficacia degli interventi attuati sia nell'immediato sia longitudinalmente.

Relativamente al problema specifico, poi, dall'ultimo decennio del secolo scorso, si è assistito ad una diffusione crescente dei progetti di riduzione del drop-out nonché al tentativo di farne una valutazione sistematica.

Dopo un breve inquadramento del problema della dispersione scolastica e delle iniziative volte a contrastarla attivate in area statunitense, si presentano in questo capitolo esempi di valutazione condotti su larga scala e su progetti di vaste dimensioni, utilizzando strategie di ricerca prevalentemente quantitative.

1. Tipologie di progetti rivolti ad adolescenti

Una recente rassegna della letteratura internazionale condotta da Coggi e Ricchiardi (2009), mette in luce i principali orientamenti dei programmi attivati nei diversi paesi per rispondere alle problematiche degli adolescenti.

Le autrici individuano alcune linee progettuali principali, sviluppatesi nel corso degli ultimi trent'anni.

Si assiste infatti ad un'evoluzione degli scopi dei progetti, che assumono sempre più spesso finalità di promozione dello sviluppo positivo dei ragazzi e non più solo di contenimento del disagio.

Cambia anche il ruolo degli attori coinvolti: sempre più spesso i progetti tendono a far leva sull'intera comunità educante (scuola, famiglia, extrascuola) e sulla partecipazione attiva dei ragazzi in iniziative a favore della comunità. Si prediligono inoltre interventi fortemente contestualizzati e promossi dall'interno (dalla scuola, dalla comunità) in un'ottica di continuità sul territorio, a favore di una maggiore incisività ed efficacia delle azioni educative.

Relativamente ai modelli di intervento, si assiste ad uno spostamento sostanziale delle azioni da quelle meramente informative a quelle formative, basate principalmente sullo sviluppo di competenze personali adeguate a far fronte alle difficoltà (*social skills*).

Il numero degli interventi proposti e attuati è rilevante e in crescita, e soprattutto si rileva una notevole convergenza relativamente agli ambiti che, trasversalmente nei diversi paesi, i progetti affrontano.

Si evidenziano al proposito due tendenze. Da un lato si propongono programmi ampi, su grandi numeri, indirizzati all'educazione alla salute (prevenzione delle vecchie e nuove dipendenze, promozione di una sessualità consapevole e di un approccio adeguato alla nutrizione), alla riduzione della violenza e del bullismo, al contrasto dell'insuccesso scolastico e all'inserimento lavorativo dei giovani, specie per le fasce considerate in difficoltà. Dall'altro vi sono progetti più circoscritti finalizzati alla promozione dello sviluppo dell'identità, delle competenze socio-emotive negli adolescenti e delle capacità educative delle famiglie.

Prenderemo in esame, in questo e nel prossimo capitolo, i progetti contro l'insuccesso scolastico, con particolare attenzione alle strategie di valutazione della loro efficacia.

2. Fattori di rischio per l'abbandono scolastico e strategie di intervento

Il problema degli adolescenti a rischio di abbandono scolastico costituisce in molti paesi un motivo di interesse educativo e politico. Le ragioni di tale attenzione sono evidenti: l'aumento di giovani che non completano il percorso scolastico, almeno di base, è destinato a produrre nuove frange di povertà e di emarginazione sociale, costituite da adulti che non riusciranno a rispondere alle richieste di competenza e flessibilità del mondo del lavoro e, al contempo, contribuirà a limitare le possibilità di ripresa e crescita economica a livello locale e globale.

Per quanto riguarda la situazione specifica negli Stati Uniti, recenti rapporti mostrano come il fenomeno assuma proporzioni allarmanti. In alcuni distretti scolastici di ampie dimensioni più della metà degli studenti lascia la scuola senza aver ottenuto un diploma. Di questi una

consistente porzione non ha acquisito negli anni un numero di crediti tale da consentire di procedere oltre il nono grado¹ (Neild et al., 2008; Stearns, Glennie, 2006).

La questione degli studenti a rischio di fallimento scolastico ha, quindi, ricevuto crescente attenzione, in termini di stanziamento di fondi e di progetti di intervento, anche negli Stati Uniti (GAO, 2005).

Le scuole hanno risposto attivando e implementando numerosi interventi locali. Tuttavia gli studi sul tema lasciano intendere che tale politica non abbia, almeno in un primo tempo, raggiunto i risultati che si era prefissa² (Hursh, 2007). Uno dei motivi è che gli interventi di contrasto al drop-out messi in atto dalle scuole sono prevalentemente fondati su modelli di tipo ripartivo ed enfatizzano i comportamenti a rischio: richiedono infatti che il ragazzo subisca un insuccesso e che questo venga identificato prima di intervenire per ridurre o eliminare il problema. Molti studi invece mostrano come sia più efficace un approccio preventivo che lavori con gli studenti a rischio per accrescere la loro resilienza costruendo possibilità di sviluppo (Edwards et al., 2007).

In risposta al fenomeno e alle difficoltà incontrate nel contrastarlo si è dunque sviluppata una vasta letteratura di ricerca sui fattori di rischio e di protezione dell'abbandono scolastico e sui possibili modelli di intervento.

A tal fine sono stati costituiti osservatori, quali il *National Center for Education Statistics* (NCES), principale entità federale che fa parte dell'*Education's Office of Educational Research and Improvement*, che raccoglie dal 1989 i dati sulla condizione dell'istruzione negli Stati Uniti (GAO, 2002), o il *National Longitudinal Survey of Youth*, banca dati costituita dal *Department of Labor*. Tali osservatori costituiscono una base dati importante per analizzare i principali fattori di rischio e di protezione, e prefigurare proposte di intervento potenzialmente efficaci (Suh, Suh, 2007).

¹ Il nono grado corrisponde al primo anno di scuola secondaria di secondo grado italiana.

² Un ulteriore sviluppo si è avuto dopo la pubblicazione del *No Child Left Behind Act* del 2001. Molti interventi a sostegno dell'insuccesso scolastico risultano però condizionati più che dall'interesse per i reali bisogni degli studenti, dalla necessità di far crescere i punteggi ai test, parametro su cui si basa la valutazione degli istituti scolastici e il conseguente stanziamento di fondi (si veda, ad es., Hursh, 2007).

Senza entrare nel dettaglio della vasta mole di ricerche in merito (non essendo focus principale del presente studio), i dati generali mostrano che l'abbandono scolastico non può essere considerato la conseguenza di eventi critici contestualizzati nel tempo. Si tratta invece di un processo di lunga durata, che comincia fin dai primi anni di scuola: gli studenti a rischio di drop-out, dunque, manifestano per lungo tempo segnali che se colti potrebbero ridurre il fenomeno (Neild et al., 2007; Balfanz et al., 2007).

Gli adolescenti, infatti, tendono a lasciare la scuola per problemi legati a scarsi risultati scolastici, alla disciplina o a opportunità di lavoro che si sono presentate, oltre che per le caratteristiche organizzative e strutturali dell'istituto scolastico frequentato (dimensioni, offerta formativa, modello relazionale tra insegnante e studente) (Lee, Brukam, 2003; Stearns, Glennie, 2006; Cornelius-White, 2007). Si tratta in ogni caso di motivazioni che sottendono situazioni personali, familiari e socio-culturali diverse, che possono contribuire in maniera differente all'evoluzione del percorso scolastico dei ragazzi (Mullis et al., 2003).

In generale si conferma il valore predittivo per l'abbandono dei risultati ottenuti in uscita dalla nona classe e, conseguentemente, l'importanza di porre attenzione al delicato momento del passaggio alla scuola secondaria di secondo grado (Neild et al., 2008; Stearns, Glennie, 2006).

Studi condotti prendendo in esame differenze di genere ed etniche confermano la criticità del nono grado come quello investito dal maggior tasso di drop-out per tutte le categorie di studenti, in particolare per i maschi neri, latini o nativi americani. Evidenziano altresì come le ragioni del drop-out cambino in funzione dell'età, della classe frequentata, dell'origine etnica e del genere, mostrando come i processi che portano all'abbandono siano di fatto multidimensionali (Brewster, Bowen, 2004; Stearns, Glennie, 2006; Knesting, 2008).

Gli autori propongono dunque un approccio esplicativo del fenomeno di tipo ecologico che non si limiti a ricercare nessi di causa ed effetto per spiegare i comportamenti a rischio e predeterminare il loro sviluppo, ma che tenga in considerazione gli aspetti fisici, psicologici, sociali ed economici che riguardano lo studente e l'ambiente familiare e sociale in cui è inserito (coinvolgimento dei genitori, eventi stressan-

ti, status socioeconomico, genere, competenza nei rapporti con i pari, qualità dell'accompagnamento educativo a casa, a scuola e nella comunità di appartenenza (Edwards et al., 2007).

Gli interventi dovrebbero pertanto agire sull'insieme dei fattori considerati, facendo leva in particolare sui fattori di protezione, stimolando la resilienza del ragazzo e le potenzialità della rete intorno a lui. Le strategie premianti, dunque, dovrebbero prevedere (Nation et al., 2003; Edwards et al., 2007, Suh et al., 2007):

- una rete integrata di servizi di sostegno allo studente;
- la possibilità per lo studente di accedere ai servizi di sostegno con intensità e durata sufficienti a sortire effetti positivi;
- una varietà dei metodi di insegnamento-apprendimento, che prevedano anche la partecipazione attiva degli allievi e compiti autentici;
- la costruzione di relazioni forti, stabili e positive tra adulti e ragazzi.

Gli interventi progettati dovrebbero inoltre essere fondati su basi teoriche valide; essere collocati in momenti cardine della vita scolastico, in modo che gli effetti possano incidere in maniera efficace e duratura sul percorso formativo dello studente; inserirsi in maniera armonica nel contesto socio-culturale della comunità cui sono proposti.

Particolare attenzione va posta infine a due aspetti fondamentali. Gli operatori coinvolti nel progetto devono essere adeguatamente formati, competenti e motivati. In questo senso si considerano essenziali la supervisione, la formazione continua e la consulenza specialistica di supporto. Occorre infine prevedere adeguate forme di valutazione dell'efficacia degli interventi attuati.

Gli studi condotti sulle risposte alla dispersione scolastica (GAO, 2002, 2005; Dynarski, Gleason, 2002) evidenziano la diffusione di tre principali tipologie di intervento.

a) *Servizi di sostegno per studenti a rischio*, in particolare *mentoring, tutoring e counseling* e servizi di supporto sociale, attivi sia in orario scolastico che fuori orario, con lo scopo di migliorare i risultati scolastici degli studenti, la loro autostima e l'integrazione sociale.

b) *Ambienti di apprendimento alternativi*, finalizzati a creare un contesto di apprendimento più supportivo e personalizzato per quegli studenti che faticano ad inserirsi nelle classi tradizionali, limitando il

disinvestimento e lo scarso attaccamento alla scuola. Queste esperienze possono essere collocate all'interno delle scuole o essere separate da queste. Nel primo caso possono essere costituite da piccoli gruppi di studenti che lavorano insieme per qualche ora al giorno in setting più personalizzati, oppure operare come "scuole nella scuola" con curricula diversificati (es. più orientati all'inserimento lavorativo). Nel secondo caso si tratta di scuole di dimensioni più piccole di quelle tradizionali, con classi meno numerose, con meno alunni per insegnante ed un'offerta formativa molto personalizzata.

c) *Ristrutturazione organizzativa a livello di scuola o di distretto scolastico*, in genere attuati in scuole che hanno un alto numero di studenti a rischio di abbandono. La finalità generale di tali azioni è quella di andare oltre le modalità organizzative tradizionali, per costruire una scuola più interessante e sensibile, in cui sia possibile imparare di più e raggiungere livelli elevati. Tali esperienze hanno il pregio di ridurre il rischio di abbandono in più soggetti contemporaneamente, poiché agiscono globalmente su più fattori associati al dropout.

3. Valutazione dei progetti contro la dispersione scolastica

I programmi di prevenzione dell'abbandono scolastico sono attivi nelle scuole americane da svariati decenni.

Il tentativo di una sistematica ed adeguata valutazione dell'efficacia degli interventi è però stato avviato solo a partire dalla fine degli anni '80 del secolo scorso, quando il *Department of Education* ha iniziato a sostenere direttamente un gran numero di programmi contro la dispersione, dando così il via a estese valutazioni dell'efficacia dei programmi finanziati. Dagli anni '90 in avanti si assiste dunque, parallelamente al diffondersi degli interventi contro la dispersione scolastica, anche al fiorire di studi valutativi sulla loro efficacia, attuati da istituzioni pubbliche e private.

Si identificano, a questo proposito, valutazioni condotte a livello federale per monitorare i programmi finanziati, ricerche valutative su interventi specifici o più circoscritti, ampi studi meta-analitici condotti

da enti pubblici e privati. Se ne descrivono alcuni particolarmente significativi.

a) Valutazione di programmi a livello federale

A livello federale uno dei più ampi programmi interamente dedicato alla prevenzione del drop-out è il *School Dropout Demonstration Assistance Program* (SDDAP), attivo tra il 1988 e il 1995 (GAO, 2002).

Attraverso tale programma il governo degli Stati Uniti ha finanziato progetti trasversalmente dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado e attivato ricerche volte all'analisi della loro efficacia. In particolare l'interesse del programma era quello di capire quali erano i progetti più efficaci nell'individuare gli studenti a rischio di abbandono già nella scuola primaria e secondaria di primo grado a fini preventivi, nel favorire il rientro a scuola e il completamento del ciclo di studi nei ragazzi che avevano già abbandonato e nel costruire banche dati per raccogliere informazioni sulle caratteristiche dei soggetti in drop-out e sulle loro motivazioni (Rossi et al., 1996a).

A tal fine sono stati seguiti longitudinalmente 89 progetti e ogni anno sono stati prodotti studi descrittivi degli stessi, con dati relativi all'organizzazione, pianificazione e implementazione dei progetti, agli approcci e alle strategie adottate, alle caratteristiche dei partecipanti, ai risultati ottenuti. Su alcuni casi selezionati sono poi stati condotti approfondimenti relativi alle caratteristiche degli studenti, degli insegnanti e della scuola, anche attraverso visite di esperti ed interviste in profondità agli attori coinvolti (Rossi et al., 1996b; Hayward, 1991).

Le ricerche valutative condotte hanno consentito di individuare le caratteristiche organizzative premianti dei progetti attivati e le strategie più efficaci nella prevenzione dell'abbandono scolastico.

b) Ricerche valutative su temi specifici

Rientrano tra queste gli studi comparativi, che prendono in esame progetti con diverse caratteristiche, comparandone gli esiti o progetti analoghi, evidenziandone le caratteristiche premianti comuni. Ricordiamo al proposito la ricerca condotta dall'*Intercultural Development Research Association* (IDRA) che definisce alcune caratteristiche di efficacia dei programmi di prevenzione del drop-out soprattutto per

categorie fortemente a rischio, come i ragazzi di origine ispanica (Robledo Montecel et al., 2004), o l'ampio studio sulle strategie di prevenzione del drop-out utilizzate in 10 distretti urbani americani (Hoyte, Collier, 2006).

Vi sono poi ricerche valutative più circoscritte, che analizzano interventi specifici, quali il coinvolgimento dei genitori nel percorso di apprendimento dei figli (Seaman, Yoo, 2001), l'efficacia di scuole alternative (Franklin et al., 2007; Mitchell, Waiwaiolo, 2003), dei doposcuola (De Kanter, 2001; Huang, 2001; Jackson-Chapman, 2006), o della strutturazione di ambienti scolastici fortemente personalizzati (Felner et al., 2007).

Le metodologie di indagine rimangono prevalentemente quantitative. Frequente è il ricorso a disegni quasi sperimentali, a strumenti di rilevazione dei dati di tipo strutturato, a analisi basate su indicatori oggettivi. Spesso inoltre il focus è su indicatori di risultato, più che di processo.

c) Meta-analisi

Un terzo gruppo di studi, particolarmente interessante ai fini della ricerca valutativa, è caratterizzato dal ricorso alla meta-analisi.

Vari enti di ricerca pubblici e privati hanno preso in esame, longitudinalmente, le ricerche valutative prodotte sui fattori di rischio e protezione e sulle strategie di intervento relative al fenomeno dell'abbandono scolastico, al fine di individuare i fattori protettivi o favorevoli al drop-out e le modalità di contrasto più efficaci.

Un primo esame delle metodologie di indagine e, in particolare, dei criteri di inclusione ed esclusione degli studi dalla ricerca meta-analitica porta i diversi autori alla considerazione generale che i dati sull'efficacia dei progetti di prevenzione del drop-out sono scarsi e che spesso non sono rilevati con adeguato rigore metodologico (Hammond et al., 2007; Lauer et al., 2006).

Un ente attivo in questo senso è il *National Dropout Prevention Center/Network* dell'Università di Clemson.

Si tratta di un centro privato, attivo dalla fine degli anni '80 che offre diverse risorse per l'attivazione di programmi di prevenzione del drop-out, dei quali cura anche la valutazione, al fine di proporre strategie sempre più efficaci.

I ricercatori del Centro hanno condotto uno studio multidimensionale, utilizzando metodologie meta-analitiche, a partire da una base dati di 400 programmi di prevenzione del drop-out raccolti tra il 1986 e il 2005 e dall'esame dei contributi scientifici presenti nel catalogo ERIC, presso il centro di documentazione NDPC/N e in altre banche dati elettroniche, pubblicati tra il 1980 e il 2005.

Scopo dello studio era individuare i fattori di rischio e di protezione dell'abbandono scolastico e identificare i modelli più efficaci per contrastare il fenomeno. Del materiale esaminato sono stati inclusi nella ricerca 44 articoli sui fattori di rischio e protezione e 55 programmi di prevenzione e contrasto al drop-out. Criteri generali di inclusione sono stati la focalizzazione prevalente sul tema specifico (sono dunque stati esclusi tutti gli studi che non avevano l'abbandono scolastico come obiettivo principale) e il rigore metodologico.

Le analisi effettuate hanno consentito di individuare 25 fattori di rischio principali (articolati in otto categorie), dei quali più della metà ascrivibili a caratteristiche individuali del soggetto e i restanti a caratteristiche dell'ambiente familiare di provenienza. Sono state inoltre identificate quindici strategie di prevenzione premianti, utilizzate poi come riferimento in studi valutativi successivi (Smink, 2001; Hammond et al., 2007).

Un altro esempio particolarmente significativo di ricerca valutativa di ampie dimensioni è il progetto *WWC What Works Clearinghouse*, promosso dall'*Institute of Education Sciences* del *Department of Education*. Tale progetto dal 2002 raccoglie materiali e documenti di rilevanza scientifica in ambito educativo, con una sezione specificatamente dedicata ai programmi di prevenzione dell'abbandono scolastico³. A partire dalla base dati costituita è stata avviata una ricerca che ha raccolto con metodologie meta analitiche 84 studi valutativi condotti su 22 interventi di prevenzione del drop-out attivati nell'ambito di programmi indirizzati esclusivamente a questo obiettivo e non ad altri più generici di riduzione dei comportamenti a rischio (Dynarski et al., 2008).

I criteri di inclusione prevedono che le ricerche siano focalizzate sugli effetti dell'intervento (con particolare riferimento ad indicatori

³ <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/topic.aspx?tid=06> (ultimo accesso luglio 2010).

quali il rimanere nel percorso scolastico, il progredire negli studi, il completare il percorso scolastico con il conseguimento del diploma o di un certificato comparabile ad esse). Il target degli studenti cui si rivolgono i progetti valutati è quello corrispondente alla scuola secondaria di I e II grado. Si deve trattare, inoltre, di ricerche empiriche condotte con metodi quantitativi e disegno sperimentale o quasi sperimentale.

La valutazione di efficacia condotta tiene conto di quattro fattori: la qualità del progetto di ricerca, la significatività statistica dei risultati, la presenza di differenze statisticamente significative nei risultati (relativamente ai tre indicatori principali sopra elencati) tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo, e la coerenza dei risultati di uno stesso progetto in tutti i relativi contributi di ricerca.

4. Conclusioni

Le ricerche specificatamente rivolte al problema dell'abbandono scolastico negli Stati Uniti si sono focalizzate sull'identificazione dei fattori di rischio e sulle possibili strategie di intervento preventivo e riparativo, condotte spesso con approcci quantitativi e focalizzati sugli esiti, più che sui processi e sui fattori esplicativi di contesto.

Ciò è in parte determinato dal fatto che a promuovere gli studi valutativi è stata principalmente l'esigenza di dimostrare l'efficacia degli interventi attivati, a partire dai parametri definiti dagli enti finanziatori dei progetti.

Un secondo motivo è legato agli scopi dei ricercatori, spesso interessati a valutare su larga scala un vasto numero di interventi, al fine di individuare possibili costanti e definire strategie premianti applicabili nei diversi contesti in presenza di fattori di rischio specifici. Tale esigenza (riscontrabile ad esempio negli studi meta-analitici) si scontra però a volte con la necessità di poter contare su studi dotati di maggiore rigore metodologico.

Considerata la multidimensionalità, più volte riportata dagli stessi autori, del fenomeno del drop-out e l'auspicabile utilità educativa e sociale della valutazione degli interventi, sarebbe parallelamente utile che le ricerche condotte potessero essere integrate dal ricorso a me-

metodologie di indagine di tipo qualitativo, che consentirebbero di comprendere più in profondità le differenze negli effetti per i singoli soggetti e l'influenza dei fattori contestuali.

5. Strategie di valutazione di progetti contro la dispersione scolastica in Italia: studio di un caso

In questo capitolo vengono presentate le strategie utilizzate per valutare un progetto finalizzato alla prevenzione e al recupero della dispersione scolastica, da tempo attivo sul territorio torinese e, in parte, piemontese.

Si descriveranno le linee di sviluppo che il progetto ha conosciuto nel corso degli anni e, a partire dalla documentazione reperita in merito, si ricostruiranno le azioni valutative messe in atto per giudicarne l'efficacia.

1. Progetti rivolti agli adolescenti in Italia e problemi di valutazione

Anche in Italia il diffondersi di criticità socialmente rilevanti nei percorsi di crescita degli adolescenti ha comportato l'istituzione di osservatori sul disagio giovanile, l'avvio di indagini per identificare le aree di difficoltà dei ragazzi e l'attivazione di progetti finalizzati a contrastare i problemi rilevati.

A tal proposito, l'*Osservatorio sui Progetti Adolescenti*, istituito dal Ministero dell'Interno ha condotto, fin dalla metà degli anni '80, rilevazioni che hanno messo in luce una crescente articolazione degli interventi rivolti a questa fascia di età, in particolare nelle aree dell'insuccesso scolastico, dell'utilizzo del tempo libero, dell'educazione alla salute. Si è inoltre osservato un progressivo incremento delle indagini sui bisogni degli adolescenti, della sensibilizzazione degli Enti locali sulle criticità individuate e della formazione degli adulti (operatori, insegnanti e genitori). I progetti prevedono sempre più spesso il coinvolgimento della scuola e dell'intera comunità (quartieri a rischio, periferie...) e l'intensificazione del lavoro dell'educativa di

strada, in modo da raggiungere anche gruppi naturali di adolescenti (Ministero dell'Interno, 1997).

Relativamente al Piemonte, ricordiamo il progetto TRAENTI¹ nell'ambito del quale è stata condotta la rilevazione dei progetti di prevenzione primaria e promozione della salute avviati in tutti gli ordini di scuola tra il 2001 e il 2005 (Prina, 2006).

Più recentemente, un'indagine che ha coinvolto un campione ragionato di 100 testimoni privilegiati, rappresentativi degli enti e delle scuole che operano sul territorio piemontese con progetti rivolti agli adolescenti, ha inteso rilevare i progetti attivati sul territorio (67 nell'a.s. 2006/2007) al fine di avviare un confronto sulle esperienze già realizzate e individuare aree di difficoltà coperte in maniera solo parziale e suscettibili di ulteriori interventi².

Gli interventi attuati a favore di preadolescenti e adolescenti riguardano principalmente la costruzione del benessere in classe (63,3% nelle scuole secondarie di I grado e 44,1% nelle scuole secondarie di II grado); la prevenzione dei comportamenti a rischio e l'educazione alla salute (15,8% nelle scuole secondarie di I grado e 28,2% in quelle di II grado); la promozione di attività prosociali (educazione ai valori, alla cittadinanza...) nel 9% dei progetti rivolti alle scuole secondarie di II grado e nel 16,9% di quelli rivolti alle scuole secondarie di II grado (Coggi, Ricchiardi, 2009).

Tra i progetti volti alla promozione del *benessere scolastico*, le autrici collocano gli interventi volti a favorire la comunicazione con gli adulti e le relazioni tra coetanei, a facilitare la gestione e l'espressione delle emozioni e quelli volti a contrastare l'insuccesso scolastico. In particolare sono stati rilevati sul territorio numerosi tentativi di ricer-

¹ <http://www.traenti.org>, ultimo accesso luglio 2010.

² La ricerca è stata svolta da ricercatori del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Torino (Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Emanuela M. Torre, Barbara Bruschi, Alberto Parola) e della Scuola Superiore di Formazione Rebaudengo affiliata all'Università Pontificia Salesiana (Ezio Risatti, Piero Grillo, Roberta Chiodo Martinetto, Andrea Pintonello). Lo studio ha previsto l'individuazione delle difficoltà e dei bisogni formativi dei professionisti che operano con adolescenti e la ricognizione dei progetti rivolti agli adolescenti presenti sul territorio (attraverso questionari e tavoli di discussione).

Coggi e Ricchiardi (2009) danno conto della rilevazione relativa ai progetti; Torre (2008) approfondisce l'indagine sui bisogni formativi degli operatori. Il lavoro svolto ha consentito la costruzione di un percorso formativo di livello universitario (master), attivo dall'a.a. 2008/2009, la cui valutazione è presentata nei Cap. 6 e 7 di questo volume.

ca-azione, polarizzati sui singoli aspetti del fenomeno (sull'area relazionale, su quella emotivo-affettiva, su quella motivazionale o su quella cognitiva). Essi risultano essere la maggioranza di quelli rilevati, in particolare nella scuola secondaria di I grado, segno del rilievo del fenomeno e dell'attenzione ad esso dedicata, pur nella difficoltà ancora diffusa a costruire percorsi che agiscano in maniera globale sui diversi fattori che determinano il fenomeno e che risulterebbero senz'altro più efficaci.

La situazione italiana risente inoltre di due ordini di difficoltà: da un lato la forte dipendenza dei progetti da finanziamenti non continui nel tempo, dall'altro la presenza di una cultura della valutazione ancora giovane, che non aiuta a tenere nella giusta considerazione l'importanza di una rigorosa documentazione delle azioni svolte e rende conseguentemente più difficile la diffusione delle buone pratiche. Tali aspetti acuiscono il problema della valutazione di efficacia dei progetti per adolescenti, che occorrerebbe poter seguire longitudinalmente al fine di poterne apprezzare gli esiti (spesso riscontrabili solo sul lungo periodo) e che necessiterebbero di rilevazioni effettuate con strumenti capaci di cogliere anche piccoli cambiamenti su fattori anche numerosi (Caliman, 2007).

Alla luce di queste considerazioni si è inteso prendere in esame un progetto attivo sul territorio torinese dal 1989, cercando di ricostruire le strategie valutative utilizzate per studiarne gli esiti.

2. La scelta del caso di studio

Come spesso accade in ambito educativo, spesso le risorse degli operatori coinvolti nei progetti sono indirizzate alla loro attuazione, alle azioni da svolgere. Si rischia così di perdere di vista l'importanza di una riflessione fondata su dati empiricamente rilevanti e non solo sulle percezioni di chi agisce, che peccano, per forza di cose, di soggettività.

Ciò comporta la difficoltà di attuare, in itinere e al termine del percorso, una riflessione sull'andamento e sugli esiti dell'intervento, che possa contribuire in maniera costruttiva e fondata al miglioramento delle azioni. Vi è inoltre il problema di raccogliere elementi che dimo-

strino l'utilità educativa degli interventi per i destinatari e per il contesto sociale di cui fanno parte. Tale situazione conduce alla conseguente perdita di valore degli sforzi compiuti nel corso dell'intervento specifico e, più in generale, del lavoro educativo nel suo complesso.

Tali aspetti sono poi esacerbati dalla dipendenza delle azioni da finanziamenti esterni e da politiche sociali ed educative mutevoli che, se da un lato non favoriscono la continuità dei progetti e della loro valutazione, dall'altro non posso spesso contare sulla disponibilità di elementi oggettivi per decidere se un certo programma debba o meno essere conservato, rifinanziato, ulteriormente sostenuto.

Il caso del "Provaci ancora, Sam!" è particolarmente felice per l'analisi che si intende portare avanti in questo capitolo.

Esso, infatti, per una serie di ragioni che vanno dalla forte motivazione e tenacia di chi lo ha fatto nascere e portato avanti³, alla compagine di enti che hanno deciso di sostenerlo economicamente⁴, può contare sulla continuità negli anni e su un articolato impianto valutativo.

Il progetto in analisi sconta tuttavia un'altra delle difficoltà che il lavoro educativo, per quanto efficace e di buon livello, incontra: la scarsa visibilità nel panorama scientifico di riferimento.

La storia e la valutazione del progetto "Provaci ancora, Sam!" (PAS) vanno infatti ricostruite sulla base di documenti redatti principalmente ad uso dei finanziatori e degli operatori (che vengono prodotti al termine di ogni anno scolastico) e di un numero ristretto di contributi pubblicati all'interno di volumi sul tema della dispersione scolastica (ad es., Chiesa, Paracone, 2002; Martini, Mieli, Pizzo, 2002; Rivoira, 2006; Fantini, Scanavino, 2008).

A questa letteratura si farà riferimento dapprima descrivendo le origini, gli sviluppi e le ramificazioni successive del progetto (passaggio necessario per meglio comprendere l'impianto di valutazione), e poi ricostruendo le strategie di valutazione adottate per dare conto della sua efficacia.

³ Insegnanti delle scuole secondarie di I grado e dei CTP, operatori delle associazioni di volontariato, educatori e coordinatori dei Servizi sociali ed educativi.

⁴ Il progetto è promosso e finanziato dal Comune di Torino (Divisione servizi educativi e servizi sociali), dalla Direzione Regionale del MIUR, dall'Ufficio Pio e dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo.

3. Il progetto “Provaci ancora, Sam!”

Il progetto “Provaci ancora, Sam!” nasce nel 1989⁵ con l’obiettivo principale di contrastare la dispersione scolastica nella scuola secondaria di I grado e di accompagnare i ragazzi al conseguimento della licenza di terza media, attraverso interventi volti a favorire il reinserimento e il recupero dei ragazzi in drop-out o a rischio di abbandono, a incrementare la motivazione allo studio dei soggetti coinvolti, a limitare i comportamenti problematici, a ridurre le difficoltà di apprendimento, a stimolare la socializzazione in contesti multiculturali⁶.

Particolare attenzione viene posta al raccordo tra scuola ed extra-scuola: le iniziative coinvolgono infatti sinergicamente gli insegnanti della scuola secondaria di I grado, gli educatori dei servizi socio-educativi comunali e i volontari delle associazioni che lavorano sul territorio torinese (Rivoira, 2006).

3.1. Storia del progetto

Il “Provaci ancora, Sam!” nasce nel 1989 come progetto “Recupero terza media” nel quartiere Vanchiglia di Torino: viene offerta ai ragazzi del quartiere che avevano abbandonato la scuola senza acquisire la licenza media la possibilità di conseguire il titolo come privatisti. I ragazzi studiano con il supporto di alcuni volontari in locali messi loro a disposizione dalla Circoscrizione 7. L’esame di licenza viene sostenuto presso la scuola media di provenienza di ciascun ragazzo, allo scopo di favorirne la responsabilizzazione e il processo di rivalutazione dell’istituzione scolastica⁷.

Il buon esito di questa prima esperienza porta a una progressiva istituzionalizzazione delle attività, della quale riprendiamo brevemente i passaggi principali (Rivoira, 2006).

⁵ Dall’anno di inizio delle attività il progetto ha coinvolto, nelle diverse attività, più di 8.000 ragazzi (Rivoira, 2006).

⁶ www.comune.torino.it/provacisam, ultimo accesso luglio 2010.

⁷ S. Tripodi, *Dieci anni di dispersione scolastica nella scuola media dell’obbligo a Torino*, in *Dal progetto recupero terza media al “Provaci ancora, Sam!”*, Torino, 1999/2000 (letteratura grigia).

Nel 1990 i volontari vengono sostituiti da docenti in pensione o che mettono a disposizione il loro tempo libero.

Nell'a.s. 1992/1993 il progetto viene finanziato per la prima volta dalle Circoscrizioni 5 e 7.

Nell'a.s. 1993/1994 (grazie anche agli interventi legislativi per la realizzazione di programmi di prevenzione che si stanno attuando) il progetto si estende ad altre tre circoscrizioni (con il coinvolgimento dei relativi servizi sociali di territorio) e riceve il finanziamento dall'Ufficio Pio della Compagnia di San Paolo. Il Comune di Torino (Assessorato Istruzione) mette inoltre a disposizione alcuni laboratori integrativi e un soggiorno in montagna. La realizzazione degli interventi viene affidata ad associazioni di volontariato presenti nei quartieri coinvolti.

Nell'a.s. 1994/1995 il Provveditorato agli studi di Torino chiede ed ottiene dal Ministero il distacco di quattro insegnanti da una scuola media disponibile (l'Istituto Comprensivo "M.D. Turoldo"). Prende avvio quindi il progetto Tutela integrata.

Dall'a.s. 1996/1997, quindi, i ragazzi non sostengono più l'esame di licenza da privatisti ma presso la scuola Turoldo, alla quale risultano iscritti formalmente, pur svolgendo le lezioni in sedi diverse (locali delle circoscrizioni o parrocchie). Il progetto viene battezzato "Provaci ancora, Sam!".

Nel 1997/1998 l'attività di recupero viene avviata presso tre Centri territoriali per l'educazione permanente (CTP), nel frattempo istituiti.

Nel 1998 viene attribuita ai Comuni competenza per gli interventi integrati di prevenzione della dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo. Ciò consente l'elaborazione di Protocolli di intesa tra i diversi enti promotori e finanziatori e i soggetti che collaborano alle attività.

Nel 1999/2000 l'esperienza viene avviata presso altri due CTP, essa si dimostra efficace per quei ragazzi che pur essendo usciti dal circuito scolastico non si mostrino totalmente refrattari a tale esperienza. Il progetto rimane individualizzato ma in un ambiente meno informale.

Dall'a.s. 2000/2001 prende avvio una nuova variante del progetto, rivolta ai ragazzini di I media. L'esperienza ha una connotazione fortemente preventiva, finalizzata a limitare il manifestarsi e il consolidarsi del disagio scolastico.

Nel 2004, infine, viene firmato un protocollo di intesa tra la Città di Torino, l'Ufficio Pio e la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo e le agenzie formative presso le quali i ragazzi proseguono la propria formazione prima di entrare nel mondo del lavoro, per dare continuità all'esperienza di rientro nel circuito formativo, favorendo il passaggio degli adolescenti dalla scuola ai centri di formazione professionale.

Attualmente, dunque, il progetto vede in atto due tipologie di azione, una di prevenzione primaria e una di prevenzione secondaria, che descriveremo più nel dettaglio di seguito. Esso vede inoltre coinvolti a diversi livelli di azione più soggetti:

- l'Ufficio scolastico regionale piemontese e quello provinciale torinese, il Comune di Torino (Divisioni Servizi educativi e Servizi sociali), la Compagnia di San Paolo (Ufficio Pio e Fondazione per la Scuola), le associazioni di volontariato operanti sul territorio torinese⁸, le cui azioni sono definite da un protocollo di intesa;
- il coordinatore della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, i funzionari e gli educatori dei servizi educativi e sociali del Comune di Torino, i volontari e gli educatori delle associazioni, i docenti delle scuole, che costituiscono la rete operativa del progetto;
- i docenti delle scuole di riferimento, gli studenti e le loro famiglie, i servizi sociali territoriali, la rete dei servizi pubblici circoscrizionali e del terzo settore, coinvolti direttamente nello sviluppo concreto degli interventi specifici (Fantini, Scanavino, 2008).

Il profilo dei ragazzi che vengono inseriti nel progetto è vario e si è trasformato nel tempo. Inizialmente i ragazzi erano pochi, italiani, pluriripetenti, più per ragioni disciplinari che per effettivi problemi di ap-

⁸ Le Associazioni di volontariato vengono selezionate ogni anno tramite bando pubblico nel quale si richiede la presentazione di un progetto educativo in cui si descrivano le azioni che l'associazione intende mettere in atto con il singolo e con il gruppo classe al fine di favorire l'inserimento scolastico e il successo formativo in orario scolastico, le strategie di intervento extrascolastico, le iniziative di coinvolgimento delle famiglie. Vengono inoltre presi in esame i raccordi che l'associazione ha costruito con il territorio, le collaborazioni in atto con scuole e servizi, e l'esperienza pregressa nel progetto. Negli ultimi anni, inoltre, viene considerato con favore (attraverso l'attribuzione di un punteggio più alto) il fatto che il gruppo dei volontari messo a disposizione dall'associazione sia coordinato da un educatore.

prendimento, provenienti da situazioni socioculturali ed economiche fortemente svantaggiate. Si trattava di gruppi omogenei, con problematiche simili, chiaramente definibili, e linguaggi comuni.

A partire dal 2000 è aumentato il numero dei ragazzi stranieri coinvolti, sono emerse nuove problematiche (ad esempio scontri e rivalità non solo tra italiani e stranieri, ma anche tra etnie diverse, oppure difficoltà legate all'inserimento di ragazze straniere), si sono diversificate le esigenze scolastiche. Ciò ha comportato la necessità di una rivisitazione degli obiettivi, delle strategie didattiche ed educative, delle professionalità coinvolte (ad es. mediatori culturali) (Rivoira, 2006).

3.2 Articolazione e sviluppi del progetto⁹

Il progetto ha finalità eminentemente inclusive, mira cioè ad evitare l'uscita dei ragazzi dal percorso scolastico o a favorirne il rientro. A tale scopo lavora non solo sugli aspetti prettamente didattici ma anche sui fattori emotivi che contribuiscono al successo formativo. Pertanto esso pone importanza, oltre che alla ricerca di strategie didattiche premianti, anche alla personalizzazione dei percorsi, alla cura della relazione con l'altro (adulto o coetaneo), al coinvolgimento delle famiglie.

⁹ Le informazioni relative all'articolazione del progetto sono tratte da Chiesa e Paracone (2002), Rivoira (2006), Fantini e Scanavino (2008), dal sito internet del progetto (www.comune.torino.it/provacisam, ultimo accesso luglio 2010) e dai seguenti documenti:

Città di Torino, Provveditorato agli studi Torino, Ufficio Pio e Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo (2000), *Provaci ancora, Sam! A.s. 1999-2000*, ed. fuori commercio, Torino, Città di Torino (letteratura grigia);

Città di Torino (Divisione Servizi educativi e Divisione Servizi sociali), Ufficio Pio e Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo (2003), *Provaci ancora, Sam! A.s. 2002-2003*, ed. fuori commercio, Torino, Città di Torino (letteratura grigia);

Città di Torino (Divisione Servizi educativi e Divisione Servizi sociali), Ufficio Pio e Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, IC "Turolfo" (2004), *Provaci ancora, Sam! A.s. 2003-2004*, ed. fuori commercio, Torino, Città di Torino (letteratura grigia);

Città di Torino (Divisione Servizi educativi e Divisione Servizi sociali), Ufficio Pio e Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, MIUR Piemonte (2006), *Provaci ancora, Sam! Materiali di lavoro, fascicolo II, a.s. 2004-2005*, ed. fuori commercio, Torino, Città di Torino (letteratura grigia);

Città di Torino (Divisione Servizi educativi e Divisione Servizi sociali), Ufficio Pio e Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, MPI Ufficio scolastico regionale Piemonte, Ufficio scolastico provinciale Torino (2007), *Provaci ancora, Sam! Materiali di lavoro, fascicolo III, a.s. 2005-2006*, ed. fuori commercio, Torino, Città di Torino (letteratura grigia).

All'interno dei diversi percorsi previsti si riscontrano, dunque, alcune strategie comuni:

- l'osservazione partecipata dei ragazzi nella fase iniziale, che consente di individuare le problematiche presenti nel gruppo; identificare i destinatari degli interventi e le strategie di coinvolgimento più adeguate; facilitare la conoscenza reciproca tra adulti e ragazzi;
- il sostegno, prevedendo anche adeguati spazi di ascolto, al percorso di cambiamento dei ragazzi relativamente in particolar modo al rapporto con gli adulti, con i coetanei e nei confronti dello studio;
- il coinvolgimento di più soggetti, che mettono a disposizione dei ragazzi diverse competenze specifiche, ma perseguono in maniera integrata lo stesso fine¹⁰;
- l'utilizzo di giovani volontari (sempre più spesso coordinati da un educatore) che fungono da tramite tra i ragazzi in difficoltà e i loro insegnanti, fornendo aiuto su più livelli (aiuto nei compiti, proposta di modelli positivi, sostegno alla motivazione).

Il progetto si articola secondo due linee di azione principali: la prevenzione primaria (PAS Prevenzione) e la prevenzione secondaria (PAS Recupero e Tutela integrata). Le attività della prevenzione primaria coinvolgono in particolare il primo anno della scuola secondaria di I grado (e alcune classi quinte della scuola primaria), con gli scopi di prevenire bocciature, ritiri, risultati scolastici scadenti. I moduli sono attivati presso tutte le circoscrizioni cittadine. Le azioni della prevenzione secondaria sono attivate presso i CTP e presso sedi scolastiche e quelle non scolastiche dipendenti dall'IC "M.D. Turollo", le iniziative coinvolgono sette circoscrizioni su dieci e, dall'a.s. 2008-2009 si sono estese a tutte le province piemontesi.

Si descrivono di seguito le principali attività specifiche delle due linee di azione, le attività comuni e le proposte formative per gli operatori, in modo da fornire un quadro completo del progetto.

¹⁰ Le professionalità coinvolte sono varie (volontari, insegnanti, coordinatori pedagogici, educatori, coordinatori socio educativi, esperti in discipline specifiche, orientatori, psicologi, assistenti sociali...). L'articolazione dei ruoli e la suddivisione dei compiti sono definite da specifici protocolli di intesa. Si è inoltre cercato di creare un linguaggio comune ai diversi operatori attraverso modalità formative basate sul modello della ricerca-azione.

a) *Prevenzione primaria*

Nasce in attuazione del D.lgs. 112/98 art. 139. Si rivolge a soggetti tra gli 11 e i 14 anni che frequentano la I e la II classe della scuola secondaria di I grado.

Scopi del PAS Prevenzione sono: prevenire la dispersione; integrare il ruolo educativo di scuola e famiglia; intervenire su problemi di comportamenti, relazionali, emotivi e cognitivi che portano a difficoltà di apprendimento.

Le caratteristiche che contraddistinguono l'iniziativa sono il privilegiare attività che coinvolgano l'intera classe, favorendo anche l'inserimento sociale del ragazzo; la connessione con le attività curricolari; il fatto che le attività non si configurano come sostitutive di quelle normalmente previste; il sostegno alla motivazione all'apprendimento; la valorizzazione delle competenze del singolo (a tal fine si utilizzano anche i cosiddetti *peer educator*, ossia ragazzi e ragazze, in genere universitari, che affiancano e accompagnano il ragazzo nelle attività extrascolastiche e a volte in quelle scolastiche).

Si prevedono dunque attività volte a rinforzare gli apprendimenti e a rimotivare i ragazzi allo studio. Esse si svolgono in orario di lezione (affiancamento in classe da parte dei volontari nel corso delle normali attività curricolare, con attenzione ai ragazzi inseriti nel progetto; laboratori creativi collegati alle discipline scolastiche, attività strutturate di recupero a piccolo gruppo fuori classe) e fuori orario di lezione (doposcuola, studio guidato per lo svolgimento dei compiti e l'acquisizione di un metodo efficace)¹¹.

Nei suoi sviluppi successivi il progetto ha previsto interventi contro il bullismo, iniziative per l'integrazione dei ragazzi stranieri e progetti ponte con le scuole primarie per facilitare il passaggio, sempre critico, da un ordine di scuola all'altro.

¹¹ Nello specifico gli interventi prevedono: tra ottobre e novembre attività di osservazione della classe e analisi dei casi a rischio; tra dicembre e gennaio la progettazione delle attività di supporto e integrazione; da gennaio l'attuazione delle azioni progettate; tra febbraio e marzo una verifica in itinere relativa all'andamento del progetto e a giugno la verifica finale.

Ogni volontario segue un gruppo di cinque ragazzi per 15 ore settimanali nelle attività scolastiche ed extrascolastiche.

b) Prevenzione secondaria

È il primo dei percorsi in ordine di tempo. Prevede due tipologie di intervento il “Recupero terza media” e la “Tutela integrata”¹².

Il progetto “Recupero terza media” è quello che ha dato origine al “Provaci ancora, Sam!”, nel 1989. Si rivolge a soggetti italiani e stranieri in situazione di abbandono scolastico di età compresa tra i 15 e i 17 anni con alle spalle nove anni di scolarità, i quali non hanno conseguito il diploma di licenza media. Le attività si svolgono, attualmente, presso i CTP e hanno lo scopo di aiutare i ragazzi coinvolti a reinserirsi nel circuito formativo attraverso il conseguimento della licenza media e l’orientamento professionale.

I CTP coinvolti nel progetto sono quattro sul territorio torinese. In ogni modulo formativo vengono inseriti tra gli 8 e i 20 ragazzi e ragazze. Le attività vengono condotte in maniera integrata da docenti dei CTP, volontari e operatori dei servizi socioeducativi.

L’organizzazione specifica dei percorsi è diversificata nei diversi CTP: in alcune situazioni le attività sono articolate per moduli (ogni modulo prevede poi livelli diversi di competenza) ai quali i ragazzi accedono sulla base di un patto formativo individualizzato; in altre invece le attività sono standardizzate e articolate per fasce orarie e livello).

Il percorso “Tutela integrata” nasce formalmente nel 1994/1995. Si rivolge a soggetti tra i 14 e i 16 anni iscritti alla scuola secondaria di I grado non ancora in situazione di drop out, ma chiaramente demotivati ad una frequenza scolastica tradizionale. I ragazzi coinvolti risultano iscritti IC “M.D. Turollo” e frequentano le lezioni presso oratori o comunque sedi diverse da quelle scolastiche con programmi ad hoc ed insegnanti distaccati allo scopo. Scopo è consentire ai ragazzi coinvolti di conseguire la licenza media e individuare un proprio progetto

¹² Nello specifico le attività prevedono: ad ottobre l’accoglienza e la presentazione delle offerte formative; tra novembre e dicembre la costruzione della relazione, la ricognizione delle motivazioni, interessi, attitudini, l’analisi dei livelli di apprendimento, la verifica dei crediti da riconoscere; tra dicembre e gennaio la definizione del percorso formativo e la condivisione del patto formativo individualizzato (con vincolo impegno reciproco con gli insegnanti e gli operatori sociali); tra gennaio e marzo l’attuazione del percorso concordato (acquisizione e recupero delle abilità di base, attività integrative, orientamento scolastico o professionale, accompagnamento in uscita). Sono inoltre previsti periodi di stage per mettere in pratica e utilizzare le competenze via via acquisite.

formativo e professionale per gli anni successivi. In particolare si intende offrire ai ragazzi la possibilità di acquisire un metodo di studio, incrementare la motivazione all'apprendimento e l'autostima, migliorare le capacità di comunicazione ed espressione.

Le attività si articolano in 5 giorni settimanali per 3 ore al giorno e prevedono la compresenza di insegnanti e educatori. Sono previste quattro aree di studio: logico-linguistica (italiano, educazione civica e storia), logico-matematica (matematica, scienze), artistico-tecnologica (educazione tecnica), corporeo-espressiva (educazione fisica). Nel pomeriggio i ragazzi vengono coinvolti in attività di aggregazione. Il percorso formativo è integrato da attività di orientamento scolastico e professionale, finalizzate al reinserimento, l'anno successivo, in percorsi scolastici o di formazione professionale.

Particolare rilevanza in entrambi i percorsi costituiscono le attività di bilancio di competenze, finalizzate alla rilevazione delle competenze trasversali e specifiche possedute dal ragazzo per il riconoscimento crediti, e di orientamento, volte a prefigurare il successivo rientro nel circuito scolastico o l'inserimento lavorativo.

Dall'a.s. 2008/2009 si è avviata una collaborazione tra il percorso "Tutela integrata" con un progetto attivo in tutte le province piemontesi (il progetto Laboratori Scuola e Formazione) sviluppandone ulteriormente l'articolazione. Si è creata, infatti, una rete che consente alle scuole di segnalare i potenziali partecipanti (ragazzi di età compresa tra i 14 e i 16 anni che non hanno ancora conseguito la licenza media) alle agenzie formative presenti sul territorio. Presso tali agenzie i ragazzi possono frequentare corsi che prevedono alcune aree disciplinari fondamentali (italiano, matematica, inglese e tecnologie) e alcuni indirizzi professionali tra cui scegliere. I laboratori hanno una funzione di recupero, rimotivazione, orientamento e riorientamento professionale e diventano propedeutici ad un ingresso con crediti nell'istruzione professionale (corsi biennali) o funzionali all'avvio di contratti di apprendistato¹³.

¹³ A. Scanavino, *Una esperienza full time*, e B. Trucchi Balostro, *Rimotivazione e recupero: strumenti per la prevenzione dell'insuccesso scolastico*, intervento al Convegno "Ce la posso fare", Torino, 10 settembre 2009, www.ciofs.net/materiali_download/ce_la_posso_fare, ultimo accesso luglio 2010.

c) Attività comuni ai due percorsi

Trasversale all'intero progetto è la proposta di diverse attività che riguardano l'extrascuola (attività sportive, ricreative, sociali) proposte dalle associazioni di volontariato, in collaborazione con i centri aggregativi del territorio e l'educativa territoriale del Comune.

Particolare attenzione è posta, inoltre, al coinvolgimento delle famiglie, alle quali è chiesta collaborazione per il successo del progetto e a cui si offre supporto, ad esempio proponendo colloqui presso i centri per il sostegno alla genitorialità.

d) Formazione degli operatori

Le diverse professionalità coinvolte, la conseguente necessità di creare linguaggi e strategie comuni pur nelle specificità di ruoli e competenze, l'esigenza di un adeguamento costante ai bisogni mutevoli dei ragazzi hanno dato luogo a diverse attività di formazione dei docenti e degli operatori, spesso condotte con la modalità della ricerca-azione. I contenuti dei percorsi sono diversi: dai temi legati alla didattica (matematica, comunicazione scritta), a quelli specifici sui disturbi dell'apprendimento, a problematiche attuali quali il bullismo o le pari opportunità. Ricordiamo di seguito alcune proposte formative.

Sipro Matematica. È un percorso finalizzato alla definizione di un modello didattico per migliorare l'apprendimento della matematica, riconoscendo le implicazioni degli aspetti emotivi sull'apprendimento significativo.

Alfabeti funzionali. Si tratta di un percorso metodologico-didattico finalizzato ad attivare negli alunni, in contesti di deprivazione socio-culturale, le capacità di utilizzare messaggi scritti per affrontare la vita di tutti i giorni)

Disturbi specifici apprendimento – dislessia. È un percorso di sensibilizzazione volto a consentire il riconoscimento precoce di disturbi specifici dell'apprendimento che possono essere un'ulteriore causa di insuccesso scolastico.

Progetto "Ti ascolto. Strategie per affrontare il bullismo". È un'attività che coinvolge docenti, educatori e volontari con lo scopo di individuare possibili risposte e strumenti adeguati ad affrontare le problematiche relazionali, i comportamenti aggressivi o violenti, i casi di bullismo.

Progetto “Ti ascolto: percorso sperimentale sulle tematiche delle pari opportunità”. Si tratta di un’attività volta a individuare strategie per superare la discriminazione, favorire la consapevolezza e l’accettazione dell’altro, stimolare il riconoscimento delle diversità e la valorizzazione delle potenzialità di ciascuno, favorire l’uguaglianza delle opportunità.

3.3. Strategie di valutazione adottate

Il successo percepito del progetto, la numerosità dei soggetti coinvolti a livello operativo e di sostegno economico, la rapida diffusione delle attività sul territorio torinese, hanno favorito l’attività di valutazione degli esiti degli interventi. Essa è stata riconosciuta a livello formale con l’istituzione di una *Unità di Accompagnamento e Monitoraggio* (UAM) composta da due delegati del Comune di Torino, un delegato dell’USR, due della Compagnia di San Paolo, due delle associazioni, uno per ciascun CTP. Compiti di tale unità sono l’accoglimento di richieste e bisogni delle scuole e del territorio, la definizione e l’implementazione dei progetti, la promozione di momenti formativi indirizzati a tutti i soggetti coinvolti, la definizione dei criteri di accesso e inserimento dei ragazzi e delle modalità di intervento, l’integrazione e la verifica delle azioni svolte (Fantini, Scanavino, 2008).

Il lavoro di ricostruzione condotto ha consentito di individuare in maniera abbastanza precisa le modalità di valutazione interna attuate per quanto concerne il PAS Prevenzione attuato all’interno delle scuole secondarie di I grado. Si farà pertanto riferimento, nella descrizione che segue, principalmente a questo specifico percorso.

Si darà conto dell’impianto di valutazione complessivo del progetto, che prevede ogni anno la valutazione iniziale, in itinere e finale a livello di singola scuola coinvolta; la valutazione delle attività formative rivolte agli insegnanti e agli operatori; la valutazione complessiva delle attività svolte. Periodicamente inoltre sono state svolte indagini di approfondimento su aspetti specifici e valutazioni esterne condotte da professionisti.

a) *Valutazione annuale a livello di singola scuola*

A livello di singola scuola, si prevede una valutazione interna, finalizzata a verificare la riuscita delle azioni svolte con i ragazzi e a creare una base dati condivisibile che consenta di costruire e consolidare un metodo di lavoro comune tra i diversi gruppi di professionisti e le diverse scuole coinvolte. L'iter di valutazione prevede, in sintesi¹⁴:

- la rilevazione iniziale, in maniera congiunta tra insegnanti e operatori delle associazioni, della situazione dei ragazzi coinvolti nel progetto, la proposta di intervento relativa a ciascuno, la rilevazione in itinere e finali degli esiti dell'intervento per ciascun soggetto;
- la descrizione da parte degli insegnanti degli effetti dell'intervento sul gruppo classe;
- la rilevazione del gradimento da parte degli studenti e/o dei loro genitori;
- la stesura, da parte della scuola in collaborazione con le associazioni, di un rapporto di valutazione finale, secondo un modello comune.

Per quanto riguarda in particolare il monitoraggio del singolo caso, per ogni ragazzo inserito nel progetto viene compilata una griglia nella quale viene descritto un suo breve profilo, cui si affiancano informazioni relative al numero di ripetenze, all'eventuale presa in carico (attiva o da richiedere) da parte dei servizi sociali, la presenza di disabilità. Si esplicita inoltre se si tratta di ragazzo nomade o straniero, e, in questo caso, quale sia il livello di integrazione suo e della sua famiglia. Questa prima parte della griglia è stata resa negli anni via via più analitica, in modo da raccogliere informazioni univoche sulla storia scolastica e familiare del ragazzo, sulle sue modalità relazionali e sulle sue competenze sociali, cognitive e linguistiche. La finalità di una analisi così articolata è connessa alla necessità di costruire uno stru-

¹⁴ Si fa riferimento alla documentazione, gentilmente messa a disposizione dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, prodotta nell'ambito del progetto nel corso degli anni. In particolare: schede guida per rilevazione iniziale delle problematiche dei ragazzi (a.s. 2002/2003); schede guida per il monitoraggio del percorso del singolo (a.s. 2002/2003); traccia per l'approfondimento del singolo caso (a.s. 2005/2006); traccia per la relazione finale (a.s. 2005/2006).

mento che possa facilitare la condivisione del caso tra operatori e servizi diversi.

La griglia richiede inoltre la compilazione di un progetto educativo personalizzato, che, a partire dalle osservazioni condotte nella fase iniziale, espliciti le problematiche riscontrate nelle due macro-aree della relazione e dell'apprendimento e relativamente alla frequenza scolastica¹⁵, e, in base ad esse, identifichi gli obiettivi minimi da raggiungere, le risorse da attivare a tale scopo, le modalità di intervento in classe, fuori classe e nell'extrascuola.

Di particolare interesse nell'ultima versione di tale griglia la sezione appositamente dedicata a esplicitare le potenzialità e le risorse del ragazzo, da poter valorizzare e utilizzare.

In itinere sono previsti alcuni incontri del gruppo di lavoro per fare il punto sull'andamento delle iniziative attivate.

Al termine del percorso, il gruppo di lavoro compila una griglia di valutazione finale, nella quale si esplicitano i fattori di efficacia dell'intervento attuato. In particolare vengono indicati gli obiettivi effettivamente raggiunti tra quelli prefigurati all'inizio e quelli ancora da raggiungere, eventuali modifiche in itinere degli obiettivi o delle attività, l'andamento della frequenza, modalità dell'eventuale coinvolgimento della famiglia del ragazzo.

Le schede relative ai singoli alunni, le considerazioni degli insegnanti sul gruppo classe, le rilevazioni in merito al gradimento (quando condotte), confluiscono nella valutazione finale che la scuola invia poi all'UAM.

Dal 2005-2006 è stato elaborato un modello comune di relazione che va compilata a cura dei Consigli di Classe. Si tratta di una traccia che comprende indicatori utili a definire l'efficacia degli interventi attuati, rendendo possibile una valutazione complessiva delle attività

¹⁵ Indicatori utilizzati per l'identificazione delle problematiche.

Area della relazione: atteggiamento disturbante, aggressività verbale, aggressività agita, isolamento, insicurezza, situazione familiare problematica.

Area dell'apprendimento: attenzione (concentrazione, demotivazione, irritabilità), organizzazione (capacità di gestire il materiale, metodo di studio, costanza nello studio), lacune di base (nella comprensione in generale, nelle materie linguistiche o scientifiche, presenza di difficoltà di apprendimento), problemi specifici (dislessia).

Frequenza scolastica: ritardi sistematici nelle entrate, assenze saltuarie ma frequenti, assenze prolungate.

svolte sul territorio e la comparazione tra le scuole coinvolte. Essa prevede l'esplicitazione di diversi elementi, qualitativi e quantitativi. In particolare si rilevano dati relativi:

- al livello di condivisione del progetto all'interno del Consiglio di Classe (numero di insegnanti, monte ore, materie, ma anche coinvolgimento e partecipazione dei volontari alle riunioni del Consiglio di Classe, condivisione di obiettivi e piano di intervento, integrazione delle attività nel piano di lavoro annuale);
- alla tipologia degli interventi attuati relativamente ai casi più problematici in ambito scolastico ed extrascolastico;
- alla tipologia degli interventi attuati in merito a problemi nella frequenza;
- alla presenza di segnalazioni ufficiali dei casi problematici ai servizi di competenza;
- alla presenza di attività di continuità con il PAS nelle classi II e III;
- all'integrazione del PAS con altre iniziative volte alla prevenzione della dispersione scolastica;
- al raggiungimento degli obiettivi generali del progetto (miglioramento del clima di classe, rafforzamento dell'autostima, contenimento dell'aggressività, miglioramento delle relazioni tra pari e con gli adulti, regolarizzazione della frequenza, rimotivazione, recupero delle lacune scolastiche, acquisizione di una migliore organizzazione nello studio, coinvolgimento delle famiglie);
- alla partecipazione dei docenti a iniziative di formazione previste da PAS o esterne ad esso;
- alla presenza di eventuali criticità organizzative a livello di scuola, servizi o associazioni di volontariato;
- al numero degli studenti coinvolti rispettivamente nel PAS Prevenzione e nei percorsi di recupero presso i CTP o nel modulo Tutela Integrata;
- al numero degli studenti coinvolti nel PAS non ammessi alla classe successiva.

b) Valutazione dei percorsi di formazione

I diversi percorsi di formazione rivolti agli insegnanti e agli operatori delle associazioni e dei servizi) su tematiche specifiche vengono valutati attraverso questionari di gradimento rivolti ai partecipanti¹⁶.

Essi rilevano, come è prassi consolidata nelle attività di valutazione a conclusione di percorsi formativi rivolti ad adulti: l'interesse per gli argomenti del corso, l'utilità percepita, il raggiungimento degli obiettivi dichiarati, l'adeguatezza della metodologia, dei tempi di lavoro, l'adeguatezza, l'innovatività e l'applicabilità dei materiali didattici e degli strumenti proposti.

Particolare attenzione viene poi posta a rilevare la trasferibilità percepita delle competenze acquisite in seguito al corso (ricaduta didattica degli spunti di riflessione offerti, attivazione di processi di autovalutazione rispetto alla pratica corrente).

Vengono inoltre, in alcuni casi, messe a disposizione e fatte circolare le conclusioni dei lavori di ricerca-azione condotti nel corso delle attività di formazione¹⁷.

c) Valutazione complessiva del progetto

Le relazioni pervenute da ogni scuola all'UAM divengono la base per la stesura di un rapporto di valutazione finale.

Si tratta di fascicoli che vengono prodotti annualmente al termine delle attività¹⁸ e che raccolgono in maniera varia considerazioni in me-

¹⁶ Si fa riferimento ai questionari di gradimento dei percorsi di formazione "Ti ascolto", "Apprendere la matematica in situazioni problematiche attraverso la scoperta e la discussione", "La comprensione: competenza trasversale, bagaglio culturale indispensabile per la vita", attivati nell'ambito del "Provaci ancora, Sam!".

¹⁷ È il caso, ad esempio, del seminario "Ti ascolto: è più facile insultarsi che dirsi ti voglio bene", svoltosi il 5 giugno 2004, o del documento a circolazione interna a cura di F. Furioso, *Percorso "Ti ascolto" – Questionario sul bullismo*, che riporta i dati di un'indagine sui comportamenti aggressivi nelle scuole condotta nel 2007 nel corso dei lavori del percorso formativo attivato quell'anno.

¹⁸ Si fa riferimento, in particolare, ai seguenti documenti:

Città di Torino, Provveditorato agli studi Torino, Ufficio Pio e Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo (2000), *Provaci ancora, Sam! A.s. 1999-2000*, ed. fuori commercio, Torino, Città di Torino (letteratura grigia);

Città di Torino (Divisione Servizi educativi e Divisione Servizi sociali), Ufficio Pio e Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo (2003), *Provaci ancora, Sam! A.s. 2002-2003*, ed. fuori commercio, Torino, Città di Torino (letteratura grigia);

rito ai diversi aspetti del progetto (descrizione delle attività svolte nell'anno in oggetto, innovazioni rispetto agli anni precedenti, eventuali criticità riscontrate, descrizione dei percorsi di formazione attivati, resoconto di indagini parallele attivate nell'anno, testimonianze di insegnanti o di operatori delle associazioni...).

Di interesse è poi l'inserimento di alcuni dati quantitativi da cui è possibile desumere gli effetti del percorso.

Il tipo di indicatori utilizzati varia nel corso degli anni, nella direzione di un progressivo affinamento degli stessi, reso necessario dall'ampliarsi del progetto e dal modificarsi della popolazione studentesca.

Nelle prime rilevazioni venivano infatti indicate in maniera sintetica le scuole coinvolte, il numero di studenti inseriti nel progetto nelle sue diverse varianti, il numero di studenti ammessi alla classe successiva o licenziati tra quelli coinvolti nelle attività.

Nei rapporti più recenti il quadro è, come si è detto, più articolato.

Per il PAS Prevenzione primaria sono infatti presentati, divisi per circoscrizione e, all'interno di queste, per scuola, il numero classi coinvolte e di moduli attivati, il numero di studenti coinvolti nel progetto (divisi tra italiani, stranieri e nomadi) e il numero di studenti respinti (specificando se italiani, stranieri o nomadi). Per ciascuna scuola sono indicati l'Associazione partner e i percorsi di formazione degli operatori frequentati.

Per il PAS Prevenzione secondaria, analogamente, vengono indicati i CTP o le sedi distaccate coinvolte, il numero di moduli attivati e il numero di studenti secondo le modalità precedentemente descritte.

Città di Torino (Divisione Servizi educativi e Divisione Servizi sociali), Ufficio Pio e Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, IC "Turolfo" (2004), *Provaci ancora, Sam! A.s. 2003-2004*, ed. fuori commercio, Torino, Città di Torino (letteratura grigia);

Città di Torino (Divisione Servizi educativi e Divisione Servizi sociali), Ufficio Pio e Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, MIUR Piemonte (2006), *Provaci ancora, Sam! Materiali di lavoro, fascicolo II, a.s. 2004-2005*, ed. fuori commercio, Torino, Città di Torino (letteratura grigia);

Città di Torino (Divisione Servizi educativi e Divisione Servizi sociali), Ufficio Pio e Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, MPI Ufficio scolastico regionale Piemonte, Ufficio scolastico provinciale Torino (2007), *Provaci ancora, Sam! Materiali di lavoro, fascicolo III, a.s. 2005-2006*, ed. fuori commercio, Torino, Città di Torino (letteratura grigia).

Al rapporto viene a volte allegato la tabella dei dati sulla dispersione nelle scuole torinesi, divisi per circoscrizione, nell'anno scolastico in oggetto che rendono possibile valutare l'incidenza relativa delle attività del PAS.

In alcuni fascicoli sono anche presentati i dati storici del PAS (per anno, i ragazzi coinvolti nei diversi percorsi e gli esiti in termini di promozione all'anno successivo o di conseguimento della licenza media).

L'adozione di un modello comune per la relazione finale della singola scuola ha consentito, negli ultimi rapporti, di proporre anche la restituzione dei dati complessivi relativi alle aree prevalenti su cui gli interventi hanno agito e con quali esiti.

I dati scontano la frammentarietà delle rilevazioni nei diversi anni e la loro disomogeneità, non sono sempre completi, non sono presenti per tutti gli anni. Tale problema è stato rilevato in una riflessione dedicata alle modalità valutative del progetto nel rapporto finale relativo all'a.a. 2005-2006 (l'ultimo che è stato possibile consultare), nella quale si identificano alcune possibilità di miglioramento delle attività valutative.

d) Indagini parallele

Come si è avuto modo di dire, la rilevazione dei dati intorno al progetto è ad ampio raggio. In considerazione dei cambiamenti dei bisogni educativi e formativi dei ragazzi, si sono avviate nel corso degli anni alcuni studi volti ad approfondire le problematiche via via riscontrate.

Alcuni di essi sono elaborazioni dei dati derivanti dalle schede di rilevazione iniziali compilate sui ragazzi coinvolti e poi inserite nei rapporti complessivi.

In altri casi si tratta di vere e proprie indagini parallele, come quella condotta nel 2003/2004 sulle caratteristiche dei ragazzi respinti in I media e quella, sempre nello stesso anno, sulla percezione del disagio scolastico da parte degli insegnanti, o ancora la rilevazione del gradimento da parte dei ragazzi (attraverso questionari e focus group) nel 2005/2006 o la già citata indagine sul bullismo del 2007.

Tutti questi studi concorrono comunque alla ridefinizione continua di un panorama sempre in evoluzione e al conseguente adeguamento e miglioramento degli interventi proposti.

e) Valutazione esterna

Tra il 2000 e il 2002 il PAS è stato oggetto di una valutazione condotta da un ente esterno (l'associazione PROVA), allo scopo di stimolare la riflessione collettiva sull'esperienza, costruendo un quadro di sintesi che mettesse in evidenza somiglianze e differenze tra le pratiche adottate nelle diverse situazioni, relativamente agli elementi costitutivi del progetto, alle tipologie di disagio dei ragazzi, agli obiettivi degli interventi, alle attività svolte, ai risultati ottenuti (Martini, Mieli, Pizzo, 2002).

La ricerca ha interessato la metà delle scuole partecipanti al progetto (14, rappresentative delle diverse realtà territoriali). Sono stati raccolti dati relativi a 220 ragazzi.

L'indagine ha comportato tre rilevazioni. La prima (a febbraio) ha richiesto, da parte del volontario di riferimento di concerto con gli insegnanti, la compilazione di un questionario su ogni ragazzo coinvolto, finalizzato ad individuare la tipologia di disagio, gli obiettivi educativi, le attività svolte.

La seconda rilevazione, a giugno, era volta a capire se il progetto si era rivelato efficace e in quale misura. L'insegnante coordinatore (senza il coinvolgimento del volontario, perché non si sentisse giudicato) ha compilato un questionario sui progressi del ragazzo e sul contributo del PAS a questi progressi.

La terza rilevazione, infine, ha previsto tra aprile e maggio, l'attivazione di focus group separati per educatori/volontari, insegnanti, presidi e operatori dei servizi socioeducativi del Comune in modo da raccogliere opinioni, motivazioni e comportamenti degli attori impegnati nel progetto.

Il punto di vista esterno ha consentito di acquisire informazioni utili per decidere della replicabilità del progetto in altre scuole e contesti.

In estrema sintesi, si rileva un'alta corrispondenza tra le difficoltà scolastiche manifestate dai ragazzi e gli obiettivi legati al rendimento e al rispetto degli impegni scolastici, definiti da insegnanti ed educatori. Questi tendono però a considerare come prioritarie le problematiche relazionali (partecipazione alle attività della classe e integrazione nel gruppo) anche quando non si evidenziano rilevanti problemi in quell'ambito, poiché la sfera delle relazioni e della motivazione è comune considerata come preliminare al miglioramento del profitto sco-

lastico. Nel complesso si è evidenziata l'efficacia del progetto sul piano delle azioni svolte, ma anche qualche difficoltà a rispondere in maniera integrata al duplice aspetto del disagio dei ragazzi (emotivo-relazionale e cognitivo) e molte differenze nella tipologia di interventi attuati nelle diverse scuole (cambiano le attività e l'importanza relativa attribuita agli aspetti didattici o educativi, non tanto per differenze sostanziali nelle problematiche presentate dai ragazzi quanto per diversi stili di intervento messi in atto dai gruppi di lavoro coinvolti).

I valutatori concludono confermando l'efficacia del PAS nella sensibilizzazione al problema della dispersione, ma ritengono difficile dimostrare quale sia il suo effettivo contributo alla riduzione della dispersione scolastica, a tal fine occorrerebbe una valutazione di follow up, a conclusione della terza media o del I anno di superiore.

4. Conclusioni

Si sono diffusi a livello internazionale e nazionale interventi di prevenzione e recupero su vasta scala, molti dei quali indirizzati prioritariamente al contenimento della dispersione scolastica. Non sempre tuttavia essi sono accompagnati da studi volti a valutarne l'efficacia o da progetti di valutazione rigorosamente condotti.

Ciò è tanto più vero in Italia per alcune ragioni legate alla "cultura professionale" degli operatori del settore educativo e altre organizzative, principalmente determinate dalla difficoltà a dare continuità ai progetti attivati.

Si riscontra tuttavia l'impegno sempre più diffuso, legato non solo a richieste esterne di rendicontazione (ad esempio quelle connesse con i finanziamenti europei), ma anche a all'esigenza crescente di chi svolge a vario livello un lavoro educativo di trovare modalità valutative che consentano di migliorare le pratiche correnti e di dimostrarne all'esterno l'efficacia.

In questa direzione muove anche il caso analizzato nel presente capitolo. La storia del "Provaci ancora, Sam!" mostra infatti, in parallelo, la ricerca di strategie di intervento sempre più efficaci, adeguate ai nuovi bisogni dei ragazzi e in grado di raggiungere un numero sempre maggiore di soggetti su un territorio progressivamente più ampio, e

quella di modalità di valutazione che rendano conto dei risultati raggiunti e aiutino il miglioramento continuo.

Dall'analisi dei documenti reperiti si osserva, a questo proposito, una crescente attenzione alla valutazione del progetto. È stato, negli anni, messo a punto un piano valutativo di ampia portata, che cerca di coinvolgere tutti i soggetti che prendono parte agli interventi (insegnanti ed educatori, ragazzi, famiglie), integrando modalità di rilevazione quantitative e qualitative. Agli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale utilizzati sui singoli casi dalle scuole (spesso in maniera sinergica dai diversi professionisti), che tendono a rendere possibile la comprensione in profondità delle difficoltà, delle risorse e degli sviluppi del singolo, si associa la presentazione di dati quantitativi sugli esiti particolari dei ragazzi coinvolti e complessivi degli studenti torinesi. Il quadro generale viene periodicamente integrato da studi specifici su aspetti che richiedono approfondimenti.

Sono dunque stati messi a punto, anche grazie a valutazioni esterne, strumenti di rilevazione, condivisi dalle diverse realtà scolastiche in cui si attivano gli interventi e che consentono di raccogliere una mole di dati importante ai fini della valutazione annuale e di studi longitudinali.

Tale interesse per la valutazione si manifesta, tra l'altro, nel rapporto del 2007, nel quale un capitolo dedicato riporta alcune interessanti riflessioni sul lavoro di valutazione svolto negli anni. Ne riportiamo la sintesi iniziale:

Fondamentale inoltre, per procedere ad una buona valutazione, poter organizzare:

- a) la sistematizzazione dei materiali raccolti e la verifica di ciò che è necessario ulteriormente recuperare fra i dati già conosciuti o di facile e veloce ricerca, per una configurazione successiva;
- b) la diffusione delle richieste di parere a tutte le figure implicate nel processo di intervento;
- c) il coinvolgimento delle famiglie nell'esprimere pareri;
- d) l'analisi dei dati utili nel loro aspetto valutativo, ma anche per la produzione di un pensiero progressivo in funzione delle progettualità future. Una buona lettura analitica del processo e dei risultati potrebbe portare a definire

quali e quanti elementi del progetto sono riproducibili e riproponibili per altre realtà oppure per la ripetizione del “Provaci ancora, Sam!” stesso¹⁹.

Tali rilievi vanno in parallelo con alcune criticità individuate dall’osservazione esterna delle azioni valutative svolte:

- la difficoltà a ricostruire il piano valutativo a partire dai soli resoconti annuali;
- la disomogeneità dei dati (qualitativi e quantitativi) raccolti negli anni (sia pure legata alla ricerca di forme valutative sempre migliori) che rende difficoltosa una valutazione longitudinale del progetto;
- la perdita, nei resoconti annuali, delle informazioni derivanti dai dati qualitativi (le storie dei ragazzi) che verosimilmente dovrebbero emergere dalle relazioni e dalla documentazione raccolta dalle scuole;
- la difficoltà, per altro già rilevata dalla valutazione esterna del 2002, di condurre una ricerca di follow up sui ragazzi che negli anni hanno partecipato al progetto (la proposta interna in questa direzione è quella di fare in modo che i ragazzi coinvolti mantengano i contatti con le associazioni che li hanno seguiti).

Lo stesso rapporto 2007 propone, inoltre, in maniera analitica, alcuni miglioramenti all’impianto valutativo del progetto.

Essi possono riguardare la sistematizzazione e la sintesi, attraverso la costruzione di categorie di giudizio comuni, dei dati presenti nelle relazioni delle scuole sui singoli casi; l’analisi sull’utilità dei dati finora raccolti in maniera da individuare quelli necessari, quelli irrilevanti e quelli che sarebbe opportuno raccogliere per completare al meglio il quadro; il coinvolgimento di tutti gli *stakeholders* nell’espressione di un giudizio sul progetto (trovando in particolare modalità adeguate per la rilevazione dei pareri dei ragazzi e delle loro famiglie); la costru-

¹⁹ Città di Torino (Divisione Servizi educativi e Divisione Servizi sociali), Ufficio Pio e Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo, MPI Ufficio scolastico regionale Piemonte, Ufficio scolastico provinciale Torino (2007), *Provaci ancora, Sam! Materiali di lavoro, fascicolo III, a.s. 2005-2006*, ed. fuori commercio, Torino, Città di Torino (letteratura grigia), p. 56.

zione di un gruppo interdisciplinare che sappia trarre dalla mole di dati informazioni utili su più fronti.

L'attuazione dei miglioramenti individuati potrebbe costituire risposta adeguata ad un altro problema emergente: quello dell'utilizzabilità degli esiti della valutazione per il proseguimento del progetto, per la sua replicabilità e per l'attivazione di nuove esperienze sul tema.

Si evidenziano, dunque, nelle strategie di valutazione adottate e negli sviluppi previsti le istanze già rilevate dalle recenti correnti della letteratura internazionale, vale a dire la partecipazione al processo valutativo di tutti i soggetti coinvolti, l'uso di metodi misti per la rilevazione dei dati, l'attenzione alla ricaduta operativa e all'utilizzabilità delle evidenze empiriche raccolte.

6. Valutazione di un master universitario: strumenti e metodi

Gli ultimi due capitoli di questo volume propongono, come esempio di valutazione di azioni formative, la valutazione di un master universitario. I percorsi formativi successivi alla laurea, che intendono sviluppare competenze specialistiche in laureati e professionisti che operano in diversi ambiti attraverso master e corsi di perfezionamento, sono, infatti, sempre più diffusi, in diversi campi professionali, compreso quello educativo. Tali iniziative impegnano risorse a tutti i livelli: dai fondi utilizzati per finanziarle, alle competenze degli esperti che intervengono nel percorso, al tempo e all'impegno di chi vi partecipa in qualità di studente. Anche in questo caso, dunque, si fa sentire l'esigenza di individuare modalità operative di valutazione dell'efficacia e della ricaduta di tali proposte formative.

Viene, quindi, descritto l'impianto didattico di un master universitario volto a specializzare professionisti (insegnanti, educatori, psicologi, assistenti sociali...) che operano a diverso livello con adolescenti, anche riguardo al problema specifico del contenimento della dispersione scolastica. Particolare cura, nelle fasi progettuali del percorso, è stata posta all'individuazione di adeguate modalità di valutazione. Si dà, dunque, conto del piano valutativo definito (fasi e strumenti scelti e costruiti), descrivendolo analiticamente.

Al fine di completare il quadro delineato, nel Cap. 7 verranno presentati i risultati della valutazione condotta.

1. Il Master “Esperto nei processi educativi in adolescenza”

Prima di descrivere le strategie adottate per la valutazione del master in oggetto, si dedicheranno alcune pagine a delineare il contesto entro il quale esso è stato progettato (le domande formative di par-

tenza) e l'articolazione del piano didattico costruito. Sarà poi quindi possibile meglio comprendere le scelte valutative effettuate e leggere i risultati ottenuti.

1.1. L'indagine preliminare sui bisogni formativi degli operatori

Il territorio piemontese presenta problemi di rischio multipli per l'adolescenza, anche per il flusso emigratorio crescente, i fenomeni di disgregazione sociale e le difficoltà delle istituzioni educative. L'incremento dei fenomeni di violenza e bullismo ha portato, tra l'altro, al costituirsi di un "Osservatorio regionale permanente sul bullismo" presso l'Ufficio Scolastico Regionale, in cui sono coinvolti rappresentanti dei vari Enti del territorio che affrontano i problemi degli adolescenti. Per individuare i problemi emergenti nel contesto, i fattori di rischio, le necessità di intervento e le domande di formazione, si è costituito, nel gennaio 2007, un gruppo di ricerca, costituito da ricercatori del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Torino e della Scuola Superiore di Formazione Rebaudengo¹. Lo studio, condotto con *focus group* e un questionario online, ha coinvolto centinaia di esperti del territorio (insegnanti della scuola secondaria, docenti della formazione professionale, psicologi, operatori sanitari ed educatori impegnati nei servizi regionali destinati alla fascia di età considerata). L'indagine ha messo in luce la necessità di disporre di laureati formati specificamente su alcune competenze essenziali, quali la gestione delle relazioni con gli adolescenti, la progettazione di interventi centrati sui loro bisogni attraverso anche l'utilizzo di adeguate strategie di azione e la prevenzione delle condotte a rischio. Alla luce della ricerca preliminare è stato definito il profilo di competenze attese del professionista "esperto nei processi educativi in adolescenza" ed è stata formulata una proposta formativa corrispondente direttamente ai bisogni formativi emersi², che si è concretizzata nel master di I livello "Esperto nei processi educativi in adolescenza"³.

¹ Si veda Cap. 5, nota 2.

² Gli esiti della rilevazione sui bisogni formativi è descritta analiticamente in Torre (2008).

³ L'offerta formativa è stata riconosciuta valida dalla Regione Piemonte, che ha finanziato l'edizione del master in oggetto, e poi anche la successiva dell'a.a. 2009-2010 (Direzione I-

1.2. Il progetto formativo

Di seguito si descriverà il progetto formativo del master: gli *obiettivi* prioritari, le *competenze* a cui mira il profilo professionale, le *tematiche* selezionate, la *strutturazione* dell'iter formativo in termini di tipologia di attività previste e relativa durata, le modalità di *valutazione* del percorso e le caratteristiche del *corpo docente*. In Tab. 1 è riportato in sintesi il piano didattico del master, con gli insegnamenti previsti, i relativi crediti e le ore previste in presenza e per lo studio individuale.

a) Gli *obiettivi* prioritari che il Master “Esperto nei processi educativi in adolescenza” persegue sono i seguenti.

1. Incrementare le competenze dei partecipanti al corso nella gestione del lavoro educativo con gli adolescenti. In specifico, il progetto formativo si propone di sviluppare le seguenti competenze:
 - saper identificare i bisogni dei destinatari;
 - saper pianificare interventi alla luce della letteratura di ricerca;
 - saper realizzare interventi educativi;
 - saper valutare le attività realizzate.
2. Creare reti di professionisti interessati alla condizione dell'adolescenza, capaci di sviluppare progetti integrati sul territorio o in prospettiva più vasta.

b) Le *tematiche* da trattare nel percorso sono state scelte in funzione degli obiettivi prefigurati e organizzate in maniera da fornire, in prima istanza, un quadro dei principali compiti di sviluppo degli adolescenti, delle risorse e delle difficoltà ad essi connesse; da presentare

struzione, formazione professionale e lavoro, Settore Attività formative, direttiva sull'Alta Formazione, bando per Master universitari di I e II livello, FSE 2007/2013, approvato con DD 449 del 10/10/2008), dalla Direzione politiche sociali e politiche per la famiglia della stessa Regione, dalla Provincia di Torino (Servizio di solidarietà sociale) e dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo che hanno contribuito con alcune borse di studio per gli iscritti. Il Master ha ricevuto, inoltre, il patrocinio del Comitato regionale piemontese dell'Unicef.

poi strategie e modalità operative utili a strutturare azioni preventive e di recupero e, infine, da approfondire le tipologie di disagio e le relative possibilità di intervento. Esse sono così articolate (v. Tab. 1):

- *modulo psicologico* (Psicologia dell'adolescenza, Psicologia dell'orientamento, Educazione all'affettività, Relazione con l'adulto e con il gruppo dei pari);
- *modulo pedagogico* (Progettazione educativa; Ricerca e valutazione degli interventi educativi; Relazione educativa con l'adolescente; Strategie di collaborazione con il territorio, la scuola e la famiglia; Strategie di intervento interculturale; Metodi e interventi educativi per le difficoltà di apprendimento: strategie di studio e motivazionali; Media e adolescenti; Gioco e adolescenti);
- *modulo salute-disabilità-devianza-diritto* (Adolescenti e disabilità; Salute e disagio in adolescenza; Salute e dipendenza; Mediazione del conflitto; Diritto regionale).

c) Il percorso prevede, secondo la normativa che regola l'istituzione dei Master universitari di I livello, un totale di 1500 ore (corrispondenti a 60 CFU) così ripartite (v. Tab. 1):

- 409 ore d'aula (lezioni frontali, laboratori e gruppi di discussione e riflessione);
- 175 ore di tirocinio (di cui 25 di rientro per la rielaborazione in gruppo delle attività svolte);
- 92 ore per la stesura della tesi (più 8 per la prova finale, consistente nella discussione della tesi)
- 816 ore per lo studio individuale.

Le lezioni si tengono il venerdì pomeriggio (con orario 14.30-18.30) e il sabato (con orario 9.00-13.00 e 14.00-18.00) per un anno solare, con una pausa estiva tra metà luglio e inizio settembre.

La frequenza alle lezioni è obbligatoria. Gli studenti sono tenuti a seguire (secondo le indicazioni del bando della Regione Piemonte, dal quale proviene il finanziamento principale) almeno i 2/3 del monte ore complessivo del corso.

Tabella 1 – Sintesi del piano didattico del Master

Attività formative	CFU	n. ore in presenza	n. ore studio individuale
<i>Modulo psicologico</i>			
Psicologia dell'adolescenza	4	32	68
Psicologia dell'orientamento	4	32	68
Educazione all'affettività e alla relazione	2	16	34
Gruppo: conoscenza e progettazione di sé	1	25	/
<i>Modulo pedagogico</i>			
Relazione educativa con l'adolescente	3	24	51
Osservazione e progettazione educativa	3,5	28	59,5
Ricerca e valutazione degli interventi educativi con adolescenti	2,5	20	42,5
Strategie di collaborazione con il territorio e la scuola	2	16	34
Educare l'adolescente a casa e a scuola	2	16	34
Metodi e interventi educativi per le difficoltà di apprendimento: strategie di studio e motivazionali	2	16	34
Educazione all'intercultura	3	24	51
Strategie di intervento interculturale	2	16	34
Media e adolescenti	3	24	51
Media education e tv education	3	24	51
Gioco e adolescenti	2	16	34
<i>Modulo salute-disabilità-devianza-diritto</i>			
Salute e disagio in adolescenza	2	16	34
Adolescenti e disabilità	2	16	34
Salute e dipendenza	2	16	34
Mediazione del conflitto	2	16	34
Diritto regionale	2	16	34
<i>Tirocinio</i>			
Stage (tirocinio)	6	150	
Rielaborazione del tirocinio/stage	1	25	
<i>Prova finale</i>			
Elaborazione e discussione tesi	4	8	92
<i>Totale</i>	<i>60</i>		<i>1500</i>

d) Sono stati previsti ed attuati diversi momenti di *valutazione* dei partecipanti, in particolare:

- valutazione iniziale (attraverso un colloquio motivazionale in ingresso e come autovalutazione);
- valutazione in itinere (come autovalutazione);
- valutazione formale (intermedia e finale), attraverso prove in itinere al termine di ogni modulo (studi di caso, progetti educativi da sviluppare...) e una prova finale (elaborazione e discussione della tesi).

Le attività formative del master sono state integrate dalla costruzione di un *bilancio di competenze*, che si caratterizza come percorso di riflessione e autovalutazione sulle competenze possedute e in evoluzione, ed integra i diversi momenti formativi previsti.

Il bilancio favorisce il monitoraggio dell'evoluzione delle competenze dei partecipanti al Master e fornisce un feed-back costante ai corsisti sul progresso conseguito, nonché una retroazione ed elementi di valutazione in itinere a chi predispose l'offerta formativa.

Esso assume la forma di un portfolio, nel quale viene progressivamente raccolta la documentazione. Lo strumento viene valutato al termine del corso.

e) In funzione degli obiettivi formativi del master il *corpo docente* è costituito sia da docenti universitari che hanno approfondito le tematiche in oggetto attraverso la ricerca, sia da professionisti esperti sul territorio, o a livello nazionale, su problematiche specifiche.

2. Il progetto di valutazione del master: fasi, strumenti e metodi

La strutturazione del piano di valutazione del master in oggetto ha tenuto conto, integrandole, delle indicazioni derivanti dalla letteratura sulla valutazione delle azioni formative rivolte agli adulti⁴ e della letteratura e delle esperienze di ricerca condotte sulla valutazione della didattica universitaria⁵ (contesto nel quale il master di fatto si colloca).

Si è, dunque, inteso individuare strategie valutative del corso che

⁴ Tra gli altri: Dennery (2001), Lichner (1999), Tessaro (1997), Vergani (2004).

⁵ Il riferimento è in particolare agli studi condotti dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della formazione, in Coggi (2005) e Baldissera, Coggi, Grimaldi (2007).

non si limitassero a considerare come parametri per definirne il buon esito la soddisfazione degli studenti e il successo dagli stessi conseguito (Coggi, 2007), ma che prendessero in esame, principalmente, il valore del master nel formare le competenze complesse che ci si era proposti in sede di progettazione, a partire dai bisogni formativi emersi nel corso dell'indagine preliminare (primo degli obiettivi generali del progetto formativo).

Particolare cura si è quindi posta nel definire le modalità di rilevazione di tali competenze, in itinere e al termine del percorso, attraverso strumenti che riuscissero a darne conto e, al contempo, fossero coerenti con gli obiettivi formativi e i metodi didattici adottati.

Trattandosi, inoltre, di un percorso rivolto ad adulti e, nello specifico, di professionisti, per la maggior parte già inseriti nel settore del lavoro con adolescenti, si è ritenuto indispensabile che essi fossero coinvolti il più possibile nelle attività di valutazione del processo di costruzione delle competenze. Si è pertanto frequentemente associata alla valutazione dei docenti l'autovalutazione degli studenti, in maniera da favorire una percezione più autentica della crescita personale di ciascuno e da consentire di esprimere un giudizio di gradimento in merito alle attività svolte basato su dati realistici e condivisi.

Si presentano in Tab. 2 gli strumenti predisposti secondo le fasi del percorso in cui sono stati utilizzati. Se ne darà poi una breve descrizione e si forniranno indicazioni in merito alle strategie di utilizzo nei diversi momenti del corso.

Il focus della valutazione del master riguarda quindi principalmente, come si può osservare anche dagli strumenti utilizzati, l'efficacia della didattica erogata nel perseguire il primo obiettivo del percorso, ossia quello di costruzione e incremento di competenze professionali di alto livello nel settore specifico.

Rispetto al secondo obiettivo (creazione di reti di professionisti sul territorio), la rilevazione non può che essere effettuata attraverso indagini di follow up, condotte, nel caso specifico, attraverso interviste informali ai partecipanti, di cui si darà conto nella presentazione dei risultati.

Accanto ai dati raccolti con gli strumenti indicati si sono rilevate informazioni in merito al numero di abbandoni, alle ore medie di fre-

quenza, alle ore medie di tirocinio svolte, indicatori oggettivi del livello di partecipazione degli studenti.

Tabella 2 – Strumenti predisposti per la valutazione secondo le fasi del percorso

FASE DELLA VALUTAZIONE	STRUMENTI UTILIZZATI
<i>Valutazione dei bisogni</i> (in ingresso e nel corso della prima lezione)	- Questionario di ingresso - Bilancio di competenze (presentazione, autovalutazione iniziale, primo caso da sviluppare)
<i>Valutazione di processo</i>	- Bilancio di competenze (costruito in itinere) - Prove di valutazione dei singoli moduli (con autovalutazione) - Progetti di tirocinio e relazioni intermedie - Questionari di gradimento sui singoli moduli
<i>Valutazione di risultato</i>	- Bilancio di competenze (autovalutazione finale, scheda di bilancio finale) - Prova finale (tesi) - Relazioni finali e giudizi di tirocinio (con autovalutazione) - Questionario di gradimento finale sulla didattica, sul tirocinio e sul bilancio di competenze

Si è tenuto conto anche del gradimento degli studenti rispetto all'organizzazione del corso e alla didattica.

Occorre infine considerare che il master, finanziato dalla Regione Piemonte con fondi sociali europei, ha ricevuto anche una valutazione esterna in merito alle attività formative erogate (su aspetti legati alla progettazione, all'attuazione e al gradimento dei partecipanti), mentre è attualmente in corso quella relativa ai costi (rendicontazione economica). Si presentano di seguito i principali strumenti utilizzati per la rilevazione dei dati.

2.1. Questionario di ingresso

Il questionario in ingresso (v. App. 2, pp. 174-177) è stato consegnato ai partecipanti in fase di ammissione al corso al momento del colloquio motivazionale⁶ ed è stato restituito dagli stessi il primo gior-

⁶ Il Master è a numero chiuso, tuttavia nell'anno in oggetto il numero di partecipanti era inferiore al tetto previsto e quindi tutti coloro che avevano presentato domanda sono stati ammessi al corso.

no di lezione. Esso raccoglie i dati anagrafici dei partecipanti e informazioni relative al titolo di studio conseguito e alla situazione professionale, utili ad avere un quadro complessivo del gruppo di studenti e a conoscere impegni familiari e lavorativi che possono incidere sulla frequenza al master.

Si sondano quindi le motivazioni (intrinseche o estrinseche) che hanno spinto i partecipanti a iscriversi al corso e le relative aspettative.

Si rilevano infine i bisogni formativi espressi (competenze che si ritiene debba possedere un “esperto nei processi educativi in adolescenza”, competenze corrispondenti possedute e da acquisire) e inespressi (racconto di un episodio difficile di lavoro con adolescenti e relative strategie adottate, utilità percepita dei contenuti del master).

L’ultima parte rileva le modalità attraverso le quali gli studenti sono venuti a conoscenza del master ed i fattori che hanno influito sulla decisione di iscriversi al corso (gratuità, collocazione oraria delle lezioni, possibilità di utilizzare il titolo per migliorare la propria posizione professionale).

In Tab. 3 si presenta in maniera analitica il quadro di indicatori esplorato e le corrispondenti domande del questionario.

Tabella 3 – Aree esplorate dal questionario in ingresso

1) Fattori oggettivi che possono influire sulla partecipazione attiva al master, sul gradimento del corso, sulle acquisizioni in termini di competenze (fattori incentivanti/disincentivanti)	
<i>a) distanza dalla sede</i>	- Comune di domicilio (d. 3) - Comune di lavoro (d. 6)
<i>b) età</i>	- Età (d. 2)
<i>c) carico familiare</i>	- Stato civile (d. 8) - N. figli (d. 9) - Età figli (d. 9)
<i>d) carico lavorativo</i>	- Lavoro attuale (d. 5) - N. ore settimanali (d. 7)
<i>e) coerenza con le esperienze pregresse e le competenze già maturate</i>	- Tipo di laurea conseguito (d. 4) - Lavoro attuale (d. 5)
N.B. Altre informazioni (storia formativa, lavorativa ecc...) possono essere desunte dai curricula	

2) Fattori soggettivi che possono influire sulla partecipazione attiva al master, sul gradimento del corso, sulle acquisizioni in termini di competenze	
<i>a) Motivazioni che hanno determinato la scelta di iscriversi</i>	- Esplicitazione delle motivazioni della scelta (d. 10) - Uso del titolo per miglioramenti o cambiamenti di carriera (d. 15e, f) - Utilità ai fini dell'incremento di competenze personali e professionali (d. 15c, d, g)
<i>b) Aspettative in merito al percorso formativo</i>	- Esplicitazione delle aspettative sul master (d. 11, d. 17) - Idee progettuali rispetto al tirocinio (d. 16) - Corrispondenza tra offerta formativa reale e opinione personali sulle competenze dell'Esperto nei processi educativi in adolescenza (d. 12, d. 13)
<i>c) Bisogni formativi espressi e inespressi</i>	- Problematiche generali riscontrate nel lavoro con adolescenti (d. 18) - Competenze da sviluppare (d. 15g, d. 17)
N.B. Altre informazioni (percezione delle competenze possedute e da affinare, bisogni formativi reali, casi vissuti di relazione con gli adolescenti) possono essere desunte dalle schede di bilancio	
3) Informazioni generali su alcune caratteristiche del master (per progettazione di iniziative future)	
<i>a) Canali informativi</i>	- Quale canale ha portato a conoscenza del master (d. 14)
<i>b) Costi</i>	- Influenza della possibilità di borse sulla decisione di iscriversi (d. 15a)
<i>c) Organizzazione del calendario</i>	- Adeguatezza rispetto agli impegni lavorativi e familiari (d. 15b)

2.2. Bilancio di competenze

Si è già detto dell'importanza attribuita all'autovalutazione nel master in oggetto. Essa si rileva una pratica utile a livello formativo, poiché focalizza l'attenzione degli studenti sugli elementi che caratterizzano un lavoro ben costruito, su quanto hanno appreso, sulle lacune rimaste, su come colmare le carenze individuate. Ha quindi effetti positivi, tra gli altri, sullo sviluppo cognitivo e meta cognitivo, sul miglioramento delle prestazioni globali, sulla capacità di riflessione sul

proprio operato professionale (Coggi, Ricchiardi, 2007).

Una strategia utile per consentire agli studenti di autovalutarsi è il bilancio di competenze. Esso può essere definito come un intervento volto a consentire alla persona il riconoscimento delle competenze acquisite nel corso delle proprie esperienze di vita, maturative, formative e professionali, attraverso la descrizione del proprio percorso, la possibilità di mettere alla prova il proprio saper agire in situazione, l'autovalutazione (Torre, Ricchiardi, 2007; Torre, 2008).

Esso offre anche la possibilità di valutare la didattica nei suoi effetti integrati, poiché si costituisce come uno spazio in cui convergono i saperi teorici e le competenze pratiche acquisite nei diversi momenti del percorso, le valutazioni dei docenti e le autovalutazioni e le riflessioni degli studenti (Coggi, 2005; Ricchiardi, Torre, 2005, Torre, 2007). Permette inoltre, in questo modo, di coinvolgere gli studenti in una ponderata autovalutazione degli esiti: "In questa prospettiva gli studenti vengono chiamati non più solo ad apprezzare la propria soddisfazione in ordine ai processi didattici fruiti, ma a valutarli assieme ai docenti e ad analizzarne i risultati, assumendone la responsabilità" (Coggi, 2007, p. 29).

Il bilancio di competenze predisposto per il master segue la tradizionale impostazione in tre fasi (ricognizione iniziale, attività di riflessione e esercitazione intermedie, riflessioni finali).

Nello specifico esso assume la forma di un portfolio nel quale viene progressivamente raccolti i materiali proposti dai docenti e quelli inseriti liberamente dallo studente. In esso converge anche la documentazione relativa alla valutazione in itinere. In particolare esso è costituito da (v. App. 2, pp. 178-186, 189-190):

- 1) una scheda di bilancio iniziale che raccoglie una breve presentazione del partecipante, le esperienze formative e professionali pregresse, la dimostrazione attraverso la presentazione di documenti o elaborati personali delle competenze possedute e l'autovalutazione del partecipante rispetto alle proprie competenze (compilata il primo giorno di lezione);

- 2) una prova iniziale in cui viene richiesto di individuare un problema, strutturare un possibile intervento su un caso dato e di procedere quindi ad una prima autovalutazione;

3) materiale prodotto in itinere, nel corso delle lezioni e delle ore di gruppo, che possa testimoniare l'evoluzione delle competenze in una specifica area (esercitazioni, lavori in gruppo, commenti e riflessioni personali);

4) le prove d'esame svolte, corredate da autovalutazione del partecipante e da valutazione del docente o del gruppo di docenti e da eventuali commenti e riflessioni del corsista;

5) le relazioni di stage, il resoconto di episodi specifici vissuti nel corso dello stage, commenti e riflessioni del corsista, l'autovalutazione e la valutazione dello stage;

6) una scheda di bilancio finale che sintetizza le competenze raggiunte rispetto alla situazione di partenza e richiede una autovalutazione di chiusura parallela a quella iniziale.

Il portfolio così costruito viene presentato dai candidati al termine del percorso formativo e valutato secondo la griglia che segue:

- *Ottimo*: portfolio di bilancio completo in tutte le sue parti e arricchito con materiali personali, progetti, riflessioni, commenti.
- *Distinto*: portfolio di bilancio completo in tutte le sue parti con alcuni approfondimenti e arricchimenti.
- *Buono*: portfolio di bilancio completo in tutte le parti con riflessioni e commenti, senza particolari approfondimenti.
- *Sufficiente*: portfolio di bilancio non completo in tutte le sue parti.
- *Insufficiente*: portfolio di bilancio lacunoso in diverse parti.

2.3. Prove di valutazione

Le prove di valutazione in itinere sono tre, una per ognuno dei moduli in cui è articolato il corso. Esse riguardano quindi non singole discipline, ma un insieme articolato di queste, in modo da mettere lo studente nella condizione di dare prova di aver appreso i contenuti e di saperli mettere in pratica in situazioni nuove in maniera autonoma e critica. Esse sono costruite in forma di analisi di caso. Viene pertanto presentata una situazione-problema da risolvere, in base alle informazioni fornite. La consegna comprende l'insieme delle istruzioni di lavoro, dei passaggi da seguire, dei punti da toccare (un esempio è presentato in App. 2, pp. 187-188).

Al termine della prova allo studente è richiesto di autovalutarsi, attribuendo un punteggio in trentesimi a un insieme di indicatori forniti ed esprimendo eventuali riflessioni in merito alla prova svolta. I docenti procedono quindi alla valutazione degli elaborati sulla medesima griglia, aggiungendo anche un commento qualitativo. In Tab. 4 è presentata, a titolo di esempio la griglia di auto ed etero valutazione della prova relativa al modulo pedagogico.

Tabella 4 – Griglia per l'auto e l'eterovalutazione della prova relativa al modulo pedagogico

AUTOVALUTAZIONE STUDENTE		VALUTAZIONE DOCENTE	
Definizione del problema e identificazione dei principali elementi di criticità	.../30	Definizione del problema e identificazione dei principali elementi di criticità	.../30
Identificazione dei bisogni dell'adolescente, della famiglia o del gruppo	.../30	Identificazione dei bisogni dell'adolescente, della famiglia o del gruppo	.../30
Coerenza della linea d'azione con i bisogni individuati	.../30	Coerenza della linea d'azione con i bisogni individuati	.../30
Esplicitazione di adeguati riferimenti alla letteratura scientifica sul tema	.../30	Esplicitazione di adeguati riferimenti alla letteratura scientifica sul tema	.../30
Individuazione di obiettivi educativi coerenti con i bisogni identificati e traduzione degli stessi in termini operativi	.../30	Individuazione di obiettivi educativi coerenti con i bisogni identificati e traduzione degli stessi in termini operativi	.../30
Progettazione di interventi educativi coerenti con gli obiettivi individuati	.../30	Progettazione di interventi educativi coerenti con gli obiettivi individuati	.../30
Individuazione di strumenti, strategie metodologie e tempi adeguati agli interventi prefigurati	.../30	Individuazione di strumenti, strategie metodologie e tempi adeguati agli interventi prefigurati	.../30
Conoscenza e coinvolgimento di risorse eventualmente disponibili	.../30	Conoscenza e coinvolgimento di risorse eventualmente disponibili	.../30
Individuazione di adeguati indicatori per la valutazione dell'intervento e strumenti idonei allo scopo	.../30	Individuazione di adeguati indicatori per la valutazione dell'intervento e strumenti idonei allo scopo	.../30
Voto complessivo della prova (media dei voti delle singole aree)	.../30	Voto complessivo della prova (media dei voti delle singole aree)	.../30
Riflessioni sullo svolgimento e sull'esito della prova (a cura dello studente):			

Al momento della restituzione, prevista nei momenti di gruppo in maniera che sia possibile una discussione sugli esiti, gli studenti possono aggiungere riflessioni sugli esiti raggiunti.

La scelta di far procedere in parallelo l'autovalutazione degli studenti e la corrispondente valutazione dei docenti, su una medesima griglia caratterizzata da indicatori espliciti e condivisi, è avvenuta in accordo con evidenze empiriche sull'autovalutazione a livello universitario, che mostrano come l'utilizzo di guide strutturate ed analitiche nell'autovalutazione delle prestazioni degli studenti favorisca una percezione più precisa, in grado di discriminare meglio le differenze di livello e maggiormente correlata con il giudizio espresso dai docenti (Coggi, Ricchiardi, 2007).

2.4. Prova finale

La prova finale è costituita dalla stesura e discussione di un elaborato in forma di tesi.

Ciascun corsista può scegliere liberamente il tema da approfondire nella tesi (concordandolo con uno dei docenti del master che ha la funzione di relatore), che potrà essere sviluppato sul campo (ad es. a partire dall'esperienza di tirocinio/stage) o analizzato dal punto di vista teorico.

L'elaborato comprende pertanto:

- una prima parte di ricognizione della letteratura sul tema scelto per l'identificazione del problema di studio e dei bisogni a cui l'intervento dovrà rispondere (nel caso si faccia riferimento a casi concreti può essere prevista la rilevazione empirica dei bisogni);
- una seconda parte di progettazione di un intervento educativo (ipotetico o attuato) in risposta al problema analizzato, descrivendone analiticamente tutte le fasi e gli elementi (contesto, percorso, interventi, risorse...); nel caso il progetto sia attuato verranno riportati anche i dati rilevati in corso di attuazione;
- una terza parte contenente la descrizione delle modalità scelte per la valutazione del progetto prefigurato e la predisposizione di strumenti adeguati allo scopo; nel caso di progetto attuato potranno essere riportati i dati relativi agli esiti rilevato.

L'elaborato prodotto viene poi discusso di fronte ad una commissione composta da docenti del master e valutato secondo i seguenti criteri:

- identificazione della situazione problematica e analisi dei bisogni, avvalendosi anche della ricognizione della letteratura sul tema e di ricerche educative (25%);
- strutturazione e pianificazione di un intervento educativo individuale o di gruppo coerente con i bisogni individuati e adeguato al contesto istituzionale e relazionale, attraverso tecniche e strategie educative e relazionali pertinenti (50%);
- individuazione e pianificazione di modalità di valutazione dell'intervento adeguate e predisposizione degli strumenti per la conduzione della stessa (25%).

Al lavoro di tesi può essere attribuito un punteggio massimo di 8 punti⁷, da aggiungere al punteggio medio degli esami trasformato in 110, per arrivare al massimo punteggio ottenibile di 110/110 e lode.

2.5. Progetti, relazioni e giudizi di tirocinio

Per quel che concerne le attività di tirocinio e le competenze acquisite in questo ambito, la valutazione è stata principalmente qualitativa, anche perché il progetto del Master non prevede giudizi analitici su tale esperienza, ma semplicemente la certificazione del raggiungimento o meno degli obiettivi previsti.

Si è proceduto quindi ad una rilevazione iniziale delle competenze progettuali, chiedendo agli studenti di compilare il progetto formativo di tirocinio secondo uno schema dato (che prevede di esplicitare obiettivi generali e specifici, articolazione dell'intervento, strategie per la valutazione). Il progetto presentato è stato via via modificato dai corsisti in seguito alle indicazioni ottenute dai docenti e dall'affinamento delle proprie capacità progettuali.

A metà percorso e al termine dello stesso i corsisti hanno elaborato una relazione che rendesse conto delle competenze maturate, attraverso

⁷ Esso, secondo le consuetudini della Facoltà di Scienze della Formazione presso la quale è attivato il master, viene poi aggiunto al punteggio medio degli esami trasformato in centodecimi, per arrivare al massimo punteggio ottenibile di 110/110 e lode.

so la descrizione puntuale delle attività dell'ente di tirocinio e delle azioni svolte e la riflessione critica sull'andamento del percorso.

Al termine del periodo il tutor della sede di tirocinio ha steso un breve giudizio sull'andamento delle attività.

Sono stati inoltre predisposti due questionari (uno per il tutor di sede e l'altro per lo studente), modificando ad uso del master quello elaborato dall'Ufficio Tirocini della Facoltà di Scienze della Formazione, nei quali si chiede di indicare il livello raggiunto relativamente ai diversi obiettivi formativi del percorso, la qualità dell'inserimento del tirocinante presso al struttura, il gradimento dell'esperienza.

Il monitoraggio delle attività di tirocinio, attraverso gli incontri periodici di rielaborazione, i contatti con gli enti ospitanti, i questionari di gradimento, ha consentito di elaborare una valutazione sulla sede di tirocinio, sulla base dei seguenti criteri:

- livello 1 = la sede non presenta attività adatte e il tutor non segue il progetto formativo;
- livello 2 = la sede presenta attività adatte e il tutor non segue il progetto formativo;
- livello 3 = la sede presenta attività adatte e il tutor segue il progetto formativo;
- livello 4 = la sede propone diverse alternative per il tirocinio/stage e il tutor segue il progetto formativo;
- livello 5 = la sede propone diverse alternative per il tirocinio/stage e il tutor segue il progetto formativo integrandolo con proposte.

2.6. Questionari di gradimento in itinere e finali

Per la rilevazione del gradimento degli studenti si è utilizzato il questionario comune a tutti i corsi dell'Ateneo torinese⁸ che rileva l'apprezzamento degli studenti in merito ad una serie di indicatori, quali:

⁸ Università degli studi di Torino, Divisione Didattica e Segreteria Studenti, Settore Master di I e II livello e Corsi di perfezionamento, *Regolamento per la disciplina dei corsi di perfezionamento e altri servizi didattici integrativi e dei corsi di master (testo emanato con D.R. n. 745 del 09.02.2009 ed in vigore con riferimento all'anno accademico 2009/10).*

- le caratteristiche dei docenti e dei tutor (capacità espositive, di coinvolgimento, disponibilità e puntualità);
- i contenuti del corso (adeguatezza delle conoscenze pregresse, interesse per gli argomenti trattati, rapporto tra teoria e pratica, adeguatezza del monte ore previsto per le attività in presenza e per lo studio individuale);
- il materiale didattico, le attrezzature e i supporti didattici, le aule;
- l'organizzazione (tempestività e completezza delle informazioni, disponibilità e professionalità della segreteria, organizzazione complessiva).

Tale questionario è stato somministrato al termine di ognuno dei tre moduli formativi.

Ad integrazione e completamento delle informazioni rilevate con questo strumento⁹ si sono anche previsti, al termine del percorso formativo:

- un questionario finale (in coda al bilancio di competenze, v. App. 2, p. 189) in cui si stimola la riflessione dello studente sulle competenze acquisite in seguito al corso, sulle lacune rimaste, sulle modalità attuabili per un ulteriore perfezionamento e sulla soddisfazione rispetto alle aspettative iniziali;
- un questionario relativo all'utilità percepita del bilancio di competenze (v. App. 2, p. 190), che sonda l'efficacia attribuita allo strumento dallo studenti relativamente alla possibilità di riflessione sul percorso di crescita professionale, la disponibilità ad usare anche in autonomia dopo la fine del master il portfolio e chiede una autovalutazione del proprio prodotto;
- alcune domande in merito al gradimento delle attività del tirocinio nel questionario descritto nel Par. 2.5, in particolare riguardo alla facilità di inserimento nell'organizzazione accogliente, ai rapporti con il tutor e gli altri operatori.

⁹ È noto il dibattito sull'utilità reale di tale strumento ai fini della valutazione della qualità delle azioni formative. La questione specifica dei questionari elaborati in ambito universitario è trattata in maniera critica nei contributi di Baldissera (2007), Capriello (2005, 2007) e Cattellino (2007).

3. Conclusioni

Gli strumenti predisposti consentono di rilevare dati quantitativi: esiti degli esami, punteggio attribuito all'elaborato finale, giudizio espresso sul portfolio di bilancio, autovalutazione delle competenze in ingresso e in uscita, gradimento degli aspetti didattici e organizzativi del corso e degli strumenti stessi, giudizio sulle sedi di tirocinio.

Permettono altresì di condurre approfondimenti per meglio comprendere specifici effetti attesi o, eventualmente, inattesi: ricognizione di bisogni, motivazioni e aspettative iniziali; riflessioni sulle competenze in divenire e sugli esiti degli esami; riflessioni finali sulle competenze raggiunte; considerazioni sull'andamento del corso e conclusive sul rispetto della aspettative iniziali...).

Tali dati, integrati con gli indicatori relativi alla frequenza (numero di abbandoni e ore di presenza in aula), oltre che con il feed-back continuo ricevuto nel corso del master dagli studenti, consentono di acquisire informazioni sull'andamento e sugli esiti del percorso, utili ai fini dell'individuazione di criticità in itinere e della riprogettazione successiva.

7. Valutazione di un master universitario: principali risultati

Scopo del presente volume è dare conto di strategie valutative per i progetti educativi e formativi. Ciò si è fatto discutendo, nei casi presentati nei precedenti capitoli, le modalità di valutazione adottate, lasciando in secondo piano i risultati delle valutazioni condotte.

Si ritiene tuttavia di interesse, relativamente al caso del master, presentare alcuni dei principali risultati della valutazione condotta.

Si descriveranno quindi le condizioni di attuazione del master e gli esiti delle valutazioni di processo e di risultato, relativamente agli obiettivi prioritari del corso, ossia l'incremento delle competenze dei partecipanti nella gestione del lavoro educativo con gli adolescenti e la creazione di reti di professionisti interessati alla condizione dell'adolescenza, capaci di sviluppare progetti integrati sul territorio o in prospettiva più vasta.

1. Contesto di attuazione

Il Master ha avuto inizio il 30 gennaio 2009, le lezioni sono terminate il 30 gennaio 2010 e le tesi sono state discusse il 18 marzo 2010.

Le lezioni si sono tenute presso la sede della Scuola Superiore di Formazione Rebaudengo, affiliata all'Università Pontificia Salesiana, in un'aula appositamente dedicata e attrezzata con tutte le tecnologie necessarie alla didattica.

Il calendario delle lezioni, piuttosto rigido e intenso, ha impegnato gli studenti per tutti i venerdì pomeriggio e i sabati con due periodi di pausa, in occasione del periodo pasquale e delle vacanze estive. Si sono verificate alcune modifiche di calendario che hanno comportato scambi di giornate tra i docenti.

Le attività didattiche del master sono state coordinate da un responsabile corso (presente presso la sede delle lezioni tutti i venerdì) e dal Comitato Scientifico presieduto dal Direttore del Master. Si è prevista la presenza costante presso l'aula di una figura di supporto ai corsisti e ai docenti (tutor d'aula) disponibili per fornire informazioni e accogliere istanze.

Il corpo insegnanti è stato numericamente consistente: si sono alternati 63 docenti, scelti tra docenti universitari e professionisti operanti nelle diverse aree interessate. La durata degli interventi di ciascun docente è stata varia: da un minimo di due ad un massimo di diciotto ore (con una media di 6 ore a docente). Si sono, infatti, in fase di programmazione didattica identificate alcune discipline costituenti una sorta di cornice al modulo interessato (ad es. psicologia dell'adolescenza e dell'orientamento nel modulo psicologico; relazione educativa, progettazione e ricerca e valutazione degli interventi nel modulo pedagogico), sulla base delle quali si sono poi innestati interventi più brevi di esperti e professionisti operanti sul territorio al fine di proporre esperienze concrete, conoscenze contestuali e strumenti operativi ai partecipanti.

Hanno concluso il percorso con la discussione della tesi 31 persone (su 36 che avevano cominciato il percorso), pari all'86,1% degli iscritti iniziali.

Il gruppo dei partecipanti si è rivelato eterogeneo sotto diversi punti di vista: età, esperienze di vita, di studio e professionali¹. L'età media è di 37 anni (d.s. 9,49). Il gruppo è composto prevalentemente da donne (26 su 31). Solo 1/3 dei partecipanti vive ancora nella famiglia di origine. La metà dei partecipanti ha uno o due figli. La maggior parte degli studenti risiede in Torino e prima cintura, salvo sette partecipanti che vengono rispettivamente da Vercelli, Biella, Novara, Asti e da Cagliari. Uno studente viene dall'Albania. Le esperienze professionali sono diversificate. Prevalgono gli insegnanti, in particolare della scuola secondaria di I e II grado, spesso impegnati sul sostegno agli alunni disabili. Vi sono poi educatori professionali, operanti in diversi ambiti (minori, disabili, anziani). Infine vi sono uno psicologo, un formatore, un assistente sociale, un assistenti sanitario operante presso un consul-

¹ I dati presentati fanno riferimento ai 31 studenti che hanno terminato il percorso.

torio e un direttore amministrativo di una scuola secondaria di I grado. Analogamente sono varie le esperienze professionali: prevalgono le lauree in ambito educativo (Educazione professionale, Scienze dell'educazione, Pedagogia, Scienze della formazione primaria), in Psicologia e in Scienze motorie; e sono presenti laureati in Lettere classiche e moderne, Lingue e letterature straniere, Dams, Filosofia, Giurisprudenza, Economia e Commercio, Scienze politiche, Servizio sociale, Assistenza sanitaria. L'impegno lavorativo medio settimanale è di 25,59 ore (d.s. 10,8).

Nonostante il peso non indifferente dei carichi familiari e lavorativi della maggior parte dei partecipanti, la frequenza alle lezioni è stata regolare, anche se variabile da studente a studente: mediamente gli studenti hanno accumulato 108,8 ore di assenza sulle 434 previste per attività in presenza, escluso il tirocinio (d.s. 49,46). Un quarto degli studenti ha comunque effettuato meno di 70 ore di assenza.

Il monte ore previsto per i tirocini è stato svolto integralmente da tutti gli studenti, tranne tre che hanno comunque accumulato meno di 10 ore di assenza in questa parte del percorso formativo.

2. Aspettative e motivazioni iniziali dei partecipanti

Attraverso il questionario in ingresso (v. App. 2, pp. 174-177) sono state sondate le aspettative e le motivazioni iniziali dei partecipanti, nonché la corrispondenza tra queste e l'offerta formativa reale.

a) Aspettative

Le aspettative esplicitate dai partecipanti al master possono essere ricondotte a tre categorie. Le due principali riguardano:

- l'acquisizione di una migliore comprensione degli aspetti emotivi, sociali e relazionali che caratterizzano l'adolescenza, del linguaggio che i ragazzi utilizzano, delle strategie per entrare in interazione e relazione con loro, in situazioni di normalità e di conflittualità;
- l'accrescimento del proprio bagaglio di conoscenze e competenze professionali e il conseguente miglioramento della propria professionalità.

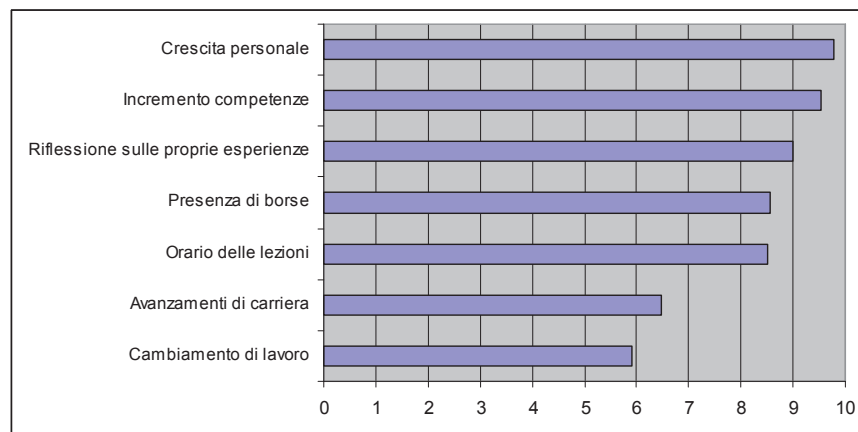
Questo secondo gruppo di attese si declina ulteriormente. In parte i corsisti si aspettano di acquisire nuove conoscenze e competenze nella progettazione e attuazione di interventi educativi o didattici rivolti ad adolescenti; in parte (è il caso dei partecipanti con più esperienza) sperano di riuscire ad integrare i saperi acquisiti in percorsi formativi passati, e poi cristallizzati con l'esperienza lavorativa, con conoscenze nuove e più ricche; in parte auspicano la possibilità di confronto con i docenti e con i colleghi di corso per condividere esperienze personali e professionali.

Un terzo gruppo di attese riguarda maggiormente la sfera personale. In questo caso i partecipanti si aspettano dal corso un arricchimento personale e un rinforzo delle motivazioni professionali, che di fronte a risultati non sempre positivi, si sono indebolite.

b) Motivazioni

In sostanziale accordo con quanto emerge dalle aspettative esplicitate, anche le motivazioni che hanno spinto i corsisti ad iscriversi al master sono prevalentemente riconducibili ad interessi di tipo intrinseco. Ciò emerge sia dalle motivazioni esplicitate dai partecipanti sia dalle risposte fornite alla domanda chiusa che le sondava (v. Fig. 1).

Figura 1 – Motivazioni all'iscrizione al Master



I partecipanti attribuiscono, infatti, un punteggio medio tra il 9 e il 10 a motivazioni quali la crescita personale, l'incremento delle competenze professionali, la possibilità di riflettere sulle proprie esperienze.

Influenzano parzialmente la scelta di intraprendere il percorso la gratuità dello stesso e l'orario collocato sul fine settimana e pertanto non sovrapposto all'attività lavorativa (punteggi medi tra l'8 e il 9).

Meno rilevanti (punteggi medi sotto il 7) sono invece altre motivazioni, legate all'utilizzo del titolo per avanzamenti o cambiamenti di carriera.

Le risposte aperte confermano questa tendenza. Tra esse prevalgono il desiderio di acquisire nuove e più aggiornate competenze e di condurre approfondimenti, anche teorici, sui temi connessi all'adolescenza e alle possibilità di intervento educativo; di comprendere meglio la transizione in atto nei bisogni e negli stili di vita degli adolescenti; di poter acquisire nuovi strumenti per poter essere di aiuto ai ragazzi in maniera più efficace, soprattutto in situazioni di disagio.

Sono invece meno frequenti motivazioni legate all'acquisizione di punteggio per le graduatorie scolastiche o alla possibilità di costruirsi nuove possibilità professionali.

c) Corrispondenza con l'offerta formativa reale

Un altro aspetto preso in considerazione dal questionario iniziale, rilevante ai fini di possibili successive spiegazioni degli esiti del master, è quello relativo alla rispondenza dei bisogni formativi dei partecipanti con l'offerta formativa effettiva.

A tal fine è stato chiesto agli studenti di indicare su una scala da 1 a 10 quanto ritenessero utili per un "esperto nei processi educativi in adolescenza" alcune competenze (strettamente connesse ai temi trattati nel master). Ad integrazione di questo dato sintetico si è anche rilevato, attraverso una domanda aperta, quale debba essere il bagaglio di competenze di tale professionista secondo i corsisti.

Per ciascuna delle competenze esplicitate nel questionario, in Tab. 1 viene riportato il punteggio medio attribuito dai partecipanti. In generale vengono tutte valutate come importanti (il punteggio medio più basso è attribuito al diritto minorile, ma è pur sempre superiore a 8).

Emerge l'importanza riconosciuta al possesso di competenze riconducibili alla sfera della relazione (gestione della relazione educativa, psicologia dell'adolescenza, mediazione del conflitto, strategie di collaborazione con la famiglia). Competenze di tipo, in qualche modo, più tecnico, come la progettazione, la ricerca educativa, la valutazione degli interventi vengono considerate solo in un secondo tempo.

In coda si trovano le competenze legate all'inclusione sociale (interculturalità e diversabilità) e l'educazione alla salute, in parziale contraddizione con le intenzioni espresse di imparare a costruire progetti soprattutto di tipo preventivo.

I punteggi più bassi vengono infine attribuiti a possibili strategie di intervento come la media education e il gioco.

Tabella 1 – Competenze dell'esperto nei processi educativi in adolescenza (in ordine di importanza percepita)

COMPETENZA	MEDIA
Gestione della relazione educativa con l'adolescente	9,81
Psicologia dell'adolescenza	9,61
Mediazione del conflitto	9,52
Strategie di collaborazione con la famiglia	9,33
Osservazione e progettazione educativa	9,32
Educazione all'affettività	9,26
Ricerca educativa e valutazione degli interventi	9,11
Orientamento e sostegno alla capacità di scelta	9,04
Strategie di intervento interculturale	9,04
Metodi e interventi educativi per le difficoltà di apprendimento	8,96
Strategie di collaborazione con il territorio e la scuola	8,89
Educazione alla diversabilità	8,85
Educazione alla salute psicofisica	8,78
Interventi educativi per adolescenti disabili	8,7
Media education	8,67
Adolescenti e attività ludiche	8,44
Diritto minorile	8,32

Le risposte aperte confermano l'interesse per gli aspetti relazionali (capacità di ascolto e attenzione, di mediazione, di accompagnare e sostenere nelle scelte). A questi si affiancano la conoscenza dei fon-

damenti psicologici dell'adolescenza (costruzione dell'identità, aspetti emotivi e sociali, processi di maturazione e di apprendimento) e la capacità di progettare interventi educativi (dall'analisi dei bisogni all'attuazione dell'intervento) in collaborazione con le diverse agenzie educative (in primis la scuola) e le famiglie.

I corsisti individuano poi come determinanti per la professionalità dell'esperto nei processi educativi in adolescenza alcune caratteristiche personali dell'operatore, quali la flessibilità, l'intuizione, la disponibilità a mettersi in gioco, la motivazione personale, lo spirito critico e la capacità di analisi del proprio lavoro.

Dai dati rilevati emerge un gruppo di persone fortemente motivato a livello intrinseco. Si evidenzia inoltre una buona rispondenza tra le attese dei partecipanti e l'offerta formativa del master, sia per gli spazi previsti per gli approfondimenti teorico-pratici (l'unico neo in questo senso pare essere la scarsa consapevolezza dell'importanza di un solido impianto metodologico a fondamento dei progetti educativi e della loro valutazione), sia per quelli riservati al lavoro su di sé nei gruppi di discussione e rielaborazione.

3. Esiti rispetto allo sviluppo delle competenze professionali

Si riportano di seguito alcuni dati relativi agli esiti del percorso in merito al primo obiettivo formativo, la costruzione di competenze specifiche da utilizzare nella gestione del lavoro educativo con gli adolescenti

a) Esiti complessivi del percorso

L'acquisizione delle competenze specifiche nella gestione educativa degli adolescenti è stata valutata in maniera formale attraverso prove in itinere e la discussione della tesi finale.

In Tab. 2 sono riportate le medie degli esiti conseguiti dagli studenti nelle tre prove in itinere, sostenute al termine di ciascuno dei tre moduli (psicologico, pedagogico e salute-disabilità-devianza-diritto). Si osserva un progressivo incremento delle valutazioni conseguite e

una riduzione delle disomogeneità nella preparazione (si vedano le DS).

Tabella 2 – Esiti valutazioni delle prove in itinere

Modulo	Media voti (in trentesimi)	DS
Modulo psicologico	26,3	2,22
Modulo pedagogico	28,0	1,09
Modulo salute-disabilità-devianza-diritto	28,4	0,86

A conclusione del Master, i partecipanti hanno sostenuto una prova finale, concernente la discussione della tesi. Tale prova è stata valutata fino ad un massimo di 8 punti, che sono stati aggiunti alla media esami espressa in centodecimi. Il punteggio medio di uscita è pari a 106,5/110 (ds = 4,05). Hanno raggiunto il 110/110 tre corsisti e il 110/110 e lode nove corsisti su trentuno (quasi un terzo).

Sono stati inoltre esaminati e valutati i portfoli di bilancio di competenze costruiti dagli studenti durante il percorso formativo. In 14 casi il portfolio è stato giudicato “ottimo”, poiché completo in tutte le sue parti e arricchito con materiali personali, progetti, riflessioni, commenti. È stato attribuito il giudizio di “distinto”, a 9 portfoli. I restanti hanno ricevuto valutazione pari a “buono” (6 portfoli) o “sufficiente” (2 portfoli).

b) Esiti analitici delle prove intermedie

La crescita dei partecipanti in termini di acquisizione di competenze è particolarmente evidente se si considerano i punteggi analitici attribuiti in particolare alla seconda e alla terza prova in itinere, poiché esse sono state valutate sulla medesima griglia e sono quindi direttamente comparabili (v. Tab. 3).

La media complessiva dei voti aumenta di mezzo punto, la dispersione dalla media diminuisce. Relativamente agli indicatori per i quali si rileva una diminuzione di qualche decimo di punto del voto attribuito, si osserva anche però una minore disomogeneità.

Ciò che interessa è però il consistente incremento dei punteggi relativi ad aspetti che si sono rivelati particolarmente critici durante il percorso formativo.

Tabella 3 – Punteggi analitici delle valutazioni relative alla prima e alla seconda prova in itinere

INDICATORE	MODULO PEDAGOGICO		MODULO MISTO	
	MEDIA	DS	MEDIA	DS
Definizione del problema e identificazione dei principali elementi di criticità	29,4	0,92	29,3	0,93
Identificazione dei bisogni dell'adolescente, della famiglia o del gruppo	28,5	1,73	28,5	1,26
Coerenza della linea d'azione con i bisogni individuati	28,9	1,57	28,6	1,17
Esplicitazione di adeguati riferimenti alla letteratura scientifica sul tema	27,1	2,07	27,5	1,79
Individuazione di obiettivi educativi coerenti con i bisogni identificati e traduzione degli stessi in termini operativi	26,9	1,82	27,4	1,94
Progettazione di interventi educativi coerenti con gli obiettivi individuati	28,6	1,56	28,5	1,41
Individuazione di strumenti, strategie metodologie e tempi adeguati agli interventi prefigurati	28,1	1,64	28,8	1,45
Conoscenza e coinvolgimento di risorse eventualmente disponibili	27,4	1,74	28,5	1,69
Individuazione di adeguati indicatori per la valutazione dell'intervento e strumenti idonei allo scopo	27,1	1,72	27,9	1,29
<i>MEDIA COMPLESSIVA</i>	<i>28</i>	<i>1,1</i>	<i>28,4</i>	<i>0,86</i>

È il caso dell'utilizzo adeguato della letteratura scientifica relativa al problema affrontato (il voto attribuito migliora di 0,4 punti).

Si evidenzia un deciso miglioramento nella formulazione degli obiettivi (+0,5 punti) e nell'individuazione degli indicatori per la valutazione (+0,8 punti), due aspetti centrali in progettazione e sui quali si è reso necessario molto lavoro durante il corso. Per quanto riguarda nello specifico l'individuazione degli indicatori per la valutazione, si osserva il progresso degli studenti a partire dalla prima prova (anche in quel caso sono stati valutati su questo aspetto): il miglioramento è pari a 1,2 punti tra la prima prova (punteggio medio 25,9) e la seconda ed è di ulteriori 0,8 punti al momento della terza prova.

Si osserva, infine, un incremento nella capacità di organizzare un intervento efficace ed adeguato alla situazione problematica incontrata

(+0,7 punti) e nel riconoscere e coinvolgere le risorse del territorio (+1,1 punti). Ciò è verosimilmente indice dell'integrazione delle competenze maggiormente teoriche (fondamenti della progettazione) possedute al momento della seconda prova con gli stimoli operativi acquisiti e rielaborati dagli studenti in occasione della terza prova.

Dall'analisi dei punteggi delle prove intermedie, dunque, si evidenzia il progressivo miglioramento delle prestazioni degli studenti e il loro generale livellamento su standard elevati.

c) Esiti delle autovalutazioni delle prove intermedie e dei portfolio

I corsisti si sono autovalutati al termine di ogni prova intermedia (v. Tab. 4). L'andamento delle autovalutazioni procede in parallelo con quello delle valutazioni attribuite dai docenti. I voti che gli studenti si sono assegnati sono inferiori rispetto a quelli ricevuti, soprattutto nella prima e nella seconda prova (rispettivamente di 3,7 e 2,1 punti). Ciò in parte è dovuto alla scarsa dimestichezza degli studenti con la pratica autovalutativa, che ha portato persone che, come emerge dai questionari in ingresso, paiono consapevoli di portare carenze in alcuni ambiti di competenza, a sottostimare la propria prestazione.

Tabella 4 – Esiti autovalutazioni delle prove in itinere

Modulo	Media voti (in trentesimi)	DS
Modulo psicologico	22,6	3,77
Modulo pedagogico	25,9	2,37
Modulo salute-disabilità-devianza-diritto	27,2	2,22

Si osserva un progressivo incremento dei voti auto-attribuiti ed il loro avvicinarsi alle valutazioni dei docenti. La relazione tra i voti assegnati dai docenti e quelli degli studenti è progressivamente più significativa passando dalla prima alla terza prova intermedia. Il test t di Student evidenzia infatti una significatività pari a 0,046 tra le valutazioni e le autovalutazioni della prova del modulo psicologico. La significatività cresce (passando a 0,001 e a 0,000) rispettivamente per quanto concerne la relazione tra etero e auto valutazione delle prove del modulo pedagogico e del modulo misto.

Tale allineamento è legato in parte alla maggior confidenza con la pratica autovalutativa da parte degli studenti e in parte alla maggior consapevolezza delle competenze effettivamente possedute e del loro incremento determinato dalle attività formative.

Considerazioni analoghe possono essere fatte a proposito delle autovalutazioni dei portfoli. Prevala in questo caso il giudizio “distinto” (rispetto al maggior numero di “ottimo” attribuito dai docenti), ma per il resto l’andamento dei giudizi attribuiti è analogo e coerente con quello ricevuto.

d) La percezione delle competenze acquisite: le autovalutazioni nel bilancio di competenze

Il bilancio di competenze prevede una autovalutazione iniziale e finale (su scala a 10 punti) relativamente a cinque aree (costruire relazioni educative con adolescenti, realizzare progetti educativi, realizzare interventi di prevenzione e recupero, realizzare interventi con le famiglie, utilizzare la ricerca educativa), i cui sottoambiti corrispondono alle competenze specifiche che il master si propone di far acquisire (v. App. 2, pp. 182-183). In Tab. 5 sono riportate le medie della autovalutazioni iniziali e finali per ciascuna delle aree considerate.

Tabella 5 – Esiti autovalutazioni iniziali e finali

Area	Autovalutazione iniziale		Autovalutazione finale	
	Media	DS	Media	DS
Costruire relazioni educative con adolescenti	6,2	1,3	8,4	0,81
Realizzare progetti educativi	5,8	1,28	8,2	0,65
Realizzare interventi di prevenzione e recupero	5,5	1,31	8,0	0,58
Realizzare interventi con le famiglie	5,2	1,64	8,4	0,73
Utilizzare la ricerca educativa	5,2	1,52	8,0	0,82

Si osserva anche in questo caso l’incremento significativo ($p = 0,000$ al test t di Student per tutte le aree) delle autovalutazioni tra

l'inizio e la fine del percorso. Sulla base delle riflessioni che gli studenti hanno allegato a tali autovalutazioni e delle risposte al questionario in ingresso, si evince che i punteggi relativamente bassi che essi si sono attribuiti a inizio percorso sono legati effettivamente alla percezione di essere portatori di carenze in quegli ambiti (la scelta di iscriversi al master è comune legata principalmente a motivazioni di carattere intrinseco, quali il desiderio di crescita personale e di miglioramento delle capacità professionali).

Analogamente le autovalutazioni finali si attestano su valori più alti, ma non estremi, segno di una percezione di maggiore competenza (peraltro dimostrata dagli esiti alle prove intermedie), ma anche della consapevolezza di ulteriori possibilità di crescita e miglioramento (raramente le autovalutazioni arrivano al 10).

Dal punto di vista qualitativo possiamo confrontare le risposte date dai partecipanti al master a inizio e fine bilancio, relativamente alle competenze da acquisire (all'inizio) e possedute (al termine del percorso).

A inizio percorso i partecipanti indicavano, in generale, tra le competenze da acquisire:

- capacità legate alla persona (capacità di riflessione, capacità di gestire la propria ansia ed emotività);
- psicologia dell'adolescenza;
- competenze relazionali (costruzione di una relazione di aiuto, gestione del proprio ruolo di adulto, gestione dei conflitti, capacità di lavorare in gruppo, capacità di gestire dinamiche affettive e relazionali tra adolescenti, capacità di gestire la relazione con le famiglie);
- progettazione e attuazione di interventi educativi;
- tecniche e strategie di azione a fronte di situazioni di disagio, di difficoltà di apprendimento o a scopo preventivo;
- strategie di intervento interculturale;
- promozione di relazioni di rete.

I partecipanti sembrano, dunque, all'inizio del percorso molto preoccupati del modo in cui si pongono loro come persone nella relazione educativa, desiderosi di conoscere e comprendere a fondo il "mondo" interno ed esterno degli adolescenti, curiosi di conoscere possibili strategie di intervento. L'aspetto della progettazione educativa, per contro,

pur emergendo come elemento da affinare, è posto sullo sfondo. Pochi, infine, sono gli accenni alla valutazione degli interventi e all'utilizzo dei metodi di ricerca per migliorare le azioni educative.

Al termine del percorso, in maniera condivisa, i partecipanti al master affermano di aver acquisito competenze relazionali, strategie per il lavoro di rete, nuovi strumenti di intervento. In particolare poi riconoscono di aver imparato a costruire un progetto educativo, fondandolo su basi teoriche e scientifiche e prevedendo adeguate modalità di monitoraggio e valutazione degli interventi; di aver recepito l'importanza, l'utilità pratica e le difficoltà della ricerca educativa. Dal punto di vista della crescita personale affermano infine di aver acquisito maggiori capacità di riflessione critica e autovalutazione sul proprio operato.

Si ravvisa dunque un parziale cambiamento di prospettiva, che, pur non tralasciando gli aspetti personali e relazionali, riconosce il ruolo fondante del metodo nella prefigurazione e attuazione degli interventi educativi (*ho imparato ad agire in ambito educativo usando nozioni teoriche, operative e metodologiche e non l'istinto*).

e) *Esiti del tirocinio*

L'attivazione dei tirocini ha portato alla stipula di 36 convenzioni con altrettanti enti collocati su tutto il territorio piemontese, in particolare scuole secondarie di I e II grado, associazioni e cooperative operanti in ambito educativo, consorzi socio-assistenziali, la Provincia di Torino, l'Ufficio scolastico regionale per il Piemonte, una ASL. I percorsi di tirocinio si sono svolti in ambiti differenziati, al fine di favorire l'acquisizione di competenze specifiche nei corsisti e di formare professionisti esperti nei diversi ambiti affrontati dal Master.

Ciascun percorso di tirocinio ha richiesto lo svolgimento di diversi passaggi volti a sviluppare le competenze fondamentali a cui mirava il Master: saper identificare i bisogni; saper pianificare interventi alla luce della letteratura di ricerca; saper realizzare interventi educativi; saper valutare le attività realizzate.

Ogni progetto di tirocinio ha previsto dunque: l'individuazione di un possibile *contesto di intervento* (preventivo o riparativo); la *riconoscizione della letteratura scientifica e l'identificazione di buone prati-*

che eventualmente già esistenti, accompagnata spesso dall'approfondimento dei bisogni reali del contesto tramite strumenti appositamente predisposti; la *progettazione ed attuazione di interventi*; la *valutazione degli esiti* attraverso opportuni indicatori. In alcuni casi il lavoro svolto durante il tirocinio si è maggiormente focalizzato sull'analisi del contesto e dei bisogni, attraverso la predisposizione di adeguati piani di *ricerca empirica*.

Tali passaggi sono stati esplicitati dagli studenti attraverso una griglia costruita ad hoc. Tutti i partecipanti hanno mostrato difficoltà al momento della compilazione della griglia la prima volta. Tali difficoltà sono state discusse con i docenti al fine di chiarire i nodi critici (che riguardavano essenzialmente la definizione degli obiettivi e degli indicatori per la valutazione, in parallelo con quanto già rilevato per quel che concerne le prove in itinere). Le griglie sono state quindi progressivamente riviste dagli studenti e migliorate via via che il percorso formativo consentiva l'affinarsi delle competenze nella progettazione, nell'individuazione di adeguate strategie di intervento e nell'acquisizione di strumenti per la valutazione dell'efficacia degli interventi attuati.

Le attività di tirocinio si sono svolte senza difficoltà organizzative. In cinque casi vi è stato un cambiamento di sede a metà percorso, più per ragioni legate all'interesse dello studente di sperimentarsi in diverse realtà, che per ragioni legate all'inadeguatezza della sede originariamente scelta (un solo caso per questo motivo, ma ancora in fase di attivazione del tirocinio).

Le valutazioni espresse dalle sedi accoglienti e dagli studenti sono state positive, attestandosi in tutti i casi sui livelli massimi delle scale proposte, sia rispetto al raggiungimento degli obiettivi formativi, sia rispetto all'interazione tra il tirocinante e l'ente accogliente.

Anche la valutazione relativa alle sedi di tirocinio si attesta sui livelli 4 e 5 della scala proposta, ad eccezione di una sede che si è rivelata inadeguata alle esigenze formative dei corsisti in fase di attivazione di un percorso di tirocinio, poi modificato in altra direzione.

f) Bilancio del lavoro finale di tesi

Nel lavoro di *tesi*, spesso connesso al percorso di tirocinio realizzato, i corsisti hanno approfondito equamente le diverse *tematiche* pro-

poste dai tre moduli del Master (modulo psicologico, modulo pedagogico e modulo relativo a salute-disabilità-devianza-diritto). In particolare gli elaborati hanno sviluppato interventi educativi o di ricerca nelle seguenti aree:

- educazione alla *salute* (con riferimento alla peer education come strategia educativa efficace, alla prevenzione delle dipendenze, dei disturbi dell'alimentazione, ai possibili interventi in contesti a rischio, al valore dello sport e del gioco per la costruzione di una "vita sana");
- educazione all'*affettività* e alla *sessualità* (in ambito scolastico ed extrascolastico);
- educazione alla *cittadinanza* e *bullismo* (con l'attivazione e la valutazione di progetti nelle scuole e attraverso l'analisi dei progetti già esistenti, utilizzando i dati messi a disposizione dall'Osservatorio per il bullismo dell'Ufficio scolastico regionale per il Piemonte);
- *relazione educativa* (in fase di accoglienza nella scuola, in contesti scolastici problematici, con adolescenti in carico ai servizi socio educativi);
- *integrazione culturale* in situazione di migrazione (in particolare nella scuola, con metodologie innovative, come quelle autobiografiche);
- compiti di sviluppo in adolescenza e *disabilità*;
- sostegno alla *motivazione* e alle difficoltà di apprendimento, contrasto alla dispersione scolastica;
- *orientamento* in ambito scolastico e professionale e in ambito extrascolastico come costruzione di un progetto di vita;
- *progettazione educativa* (con riferimento alla mappatura del territorio, all'analisi dei bisogni alla strutturazione di un progetto, alla valutazione degli interventi);
- *media education* nell'extrascuola e applicata alla didattica;
- *diritto minorile* e implicazioni educative.

Gli argomenti sono stati affrontati in maniera sistematica, con analisi teoriche e contributi operativi o di ricerca, condotti in stretta connessione con il territorio. Gli interventi sperimentati in molti casi, sono risultati originali ed efficaci.

4. Esiti rispetto alla creazione di reti di professionisti interessati alla condizione dell'adolescenza

Come si è detto, gli esiti rispetto al secondo obiettivo del master, ossia la costruzione di una rete di professionisti che operino sul territorio integrando le diverse competenze in progetti rivolti agli adolescenti, richiedono per essere stimati di rilevazioni di follow up sul lungo periodo: al di là degli entusiasmi iniziali legati all'onda emotiva del cammino di formazione percorso, infatti, occorre poter verificare la perseveranza di eventuali obiettivi che i partecipanti possono aver definito nella direzione prefigurata.

Nelle ultime settimane del corso, più volte gli studenti hanno manifestato l'intenzione di costituirsi come gruppo, eventualmente formalizzato come associazione, per continuare ad incontrarsi per discutere delle problematiche emergenti, condividere le esperienze e costruire una rete di supporto degli operatori del territorio.

Allo stato attuale, i contatti mantenuti consentono di osservare che, a distanza di sei mesi circa dal termine delle lezioni, una parte dei corsisti ha continuato ad incontrarsi regolarmente per definire ed attuare modalità adeguate per giungere al conseguimento dello scopo.

Le intenzioni sono quelle di presentarsi sul territorio, come associazione di esperti, attraverso alcuni passaggi che vanno dalla costruzione di un sito web sul quale riportare le esperienze di ciascuno e pubblicare le esperienze e le ricerche condotte nel corso del master (come tirocinio o lavoro di tesi), all'organizzazione di un seminario in cui dare conto di tali esiti e prefigurare sviluppi successivi, coinvolgendo in futuro anche i partecipanti alla seconda edizione del master.

Pare quindi che per un nucleo di persone, sia pure ristretto (come per altro è ragionevole aspettarsi), persegua attivamente il progetto di una ricaduta operativa delle competenze acquisite nella professione e sul territorio.

5. Gradimento degli studenti

Le risposte fornite dai partecipanti al master ai questionari comuni all'Ateneo torinese mostrano un elevato livello di gradimento per

l'esperienza formativa del corso: il punteggio medio è di 3,4 su 4, senza differenze di rilievo tra i tre moduli (psicologico, pedagogico e relativo a salute-disabilità-devianza-diritto), né tra le diverse aree (docente, didattica, organizzazione e strutture) sondate dal questionario.

Le rilevazioni qualitative integrano e confermano tale apprezzamento. Si rileva il gradimento (in termini di utilità percepita per la crescita professionale) per le strategie didattiche, i contenuti e i materiali, la competenza dei docenti, il lavoro delle tutor d'aula.

Gli aspetti del corso più apprezzati sono stati il confronto continuo con il gruppo di colleghi e con i docenti e lo spazio dato all'autovalutazione tramite il bilancio di competenze. Nello specifico i partecipanti dopo una difficoltà iniziale ad utilizzare tali strumenti (rispetto ai quali alcuni ritengono utile che sia dedicato più tempo a spiegarne la funzione e le modalità di utilizzo), ne hanno rilevato l'utilità (in particolare relativamente all'autovalutazione e alle modalità di restituzione delle prove in itinere) come spazio di riflessione dedicato sui punti di forza e di debolezza e sulle strade da percorrere per migliorare, come modo per valorizzare le proprie competenze, come possibilità di documentare con sistematicità le esperienze condotte.

I corsisti rilevano aspetti migliorabili nel tirocinio, in particolare nella qualità del tempo dedicato alla rielaborazione delle attività svolte. Un'altra area da potenziare è quella relativa al lavoro d'équipe, nel quale avrebbero ritenuto utile la possibilità di esercitarsi in misura maggiore. Si rileva inoltre la frammentazione forse eccessiva di alcuni blocchi di lezione ritenuti importanti (ad es. la progettazione educativa).

Si osserva ancora una ambivalenza rispetto alla ricaduta operativa dei saperi trasferiti dal master, che risente delle differenze nelle esperienze professionali dei partecipanti. Chi è già inserito in un settore professionale in continuità con l'oggetto del master (scuola, educativa con i minori ecc...) rileva, infatti, tra i pregi del corso la possibilità di applicare immediatamente in ambito lavorativo le competenze costruite. Chi invece lavora in settori differenti rileva la necessità di poter fruire di maggiore spazio per esercitazioni e la difficoltà di sperimentare rapidamente sul campo le competenze apprese.

Nel complesso, comunque, i giudizi dei partecipanti sono positivi: molti dichiarano che la proposta formativa è andata oltre le loro attese iniziali.

6. Esiti della valutazione esterna

Il Master ha ricevuto finanziamenti da diverse fonti (v. nota 3). In particolare è stato finanziato, tramite la direttiva sull'Alta Formazione della Direzione Istruzione, formazione professionale e lavoro della Regione Piemonte, con fondi europei.

Ciò ha comportato la necessità di adeguare l'organizzazione del corso ad alcune procedure definite a livello regionale (ad es. l'obbligo di tenere registri presenze conformi e di utilizzare modulistica approvata dalla Regione per tenere traccia dei tirocini, delle ore di studio individuale...; la segnalazione tramite procedura informatizzata di variazioni nel corpo docente, nell'orario delle lezioni, nel gruppo degli studenti; la predisposizione di materiali connessi alle attività didattiche relativi ai temi delle pari opportunità e dello sviluppo sostenibile ecc...). Inoltre, in seguito a tale situazione, il master è stato oggetto di valutazione esterna da parte dei funzionari della Regione Piemonte.

Il controllo formale esterno è avvenuto a circa due terzi del percorso e ha riguardato la verifica della corrispondenza tra l'attuazione del percorso e quanto presentato in sede di progettazione a livello di attività formative e dell'implementazione del corso dal punto di vista organizzativo (secondo i parametri del bando regionale). È inoltre stata condotta una rilevazione del gradimento degli studenti, i cui esiti concordano con quelli ottenuti dai questionari di Ateneo. In particolare il questionario di gradimento proposto dal valutatore esterno ai partecipanti al master ha sondato le motivazioni iniziali di partecipazione al master; la rispondenza del percorso alle aspettative iniziali; aspetti organizzativi e di erogazione della didattica analoghi a quelli

considerati dal questionario di Ateneo; il ruolo del tutor d'aula; le opinioni rispetto al tirocinio; l'utilità complessiva del corso².

Sulla base dei controlli formali effettuati e degli esiti del questionario di gradimento compilato dai partecipanti, la Regione Piemonte ha attribuito al Master una valutazione complessiva di 98/100.

7. Conclusioni

Il piano predisposto per la valutazione del master ha consentito di stimarne gli esiti relativamente a due aspetti essenziali: gli obiettivi prioritari del corso e il gradimento degli studenti.

Si sono costruiti strumenti in grado di rendere conto in maniera complessiva del processo di sviluppo delle competenze professionali, integrando i contributi delle diverse parti costituenti il percorso formativo e di fornire anche una valutazione finale relativa alle competenze effettivamente acquisite al termine del corso. Particolarmente utili si sono rivelati in questo senso il bilancio di competenze e la tipologia di prove proposte per la valutazione intermedia.

Si è cercato di coinvolgere nel processo di valutazione i destinatari dell'intervento, stimolando l'automonitoraggio del processo di crescita professionale, l'autovalutazione, la riflessione e richiedendo in itinere e al termine del percorso l'espressione di giudizi in merito alle attività svolte.

I dati qualitativi raccolti vanno ad integrare i dati quantitativi relativi alla frequenza, alle valutazioni e alle autovalutazioni fornendo utili spunti di riflessione e comprensione degli esiti.

A tal proposito si è osservato un oggettivo incremento delle competenze acquisite dai partecipanti (come si evidenzia dai risultati delle prove in itinere, dei portfoli e delle prove finali).

I dati delle autovalutazioni mostrano la progressione nella percezione di competenza da parte dei corsisti, i quali, inoltre, mostrano di aver ben compreso l'importanza di fondare gli interventi educativi su basi

² Non è possibile, in questa sede, prendere in esame i dati relativi alla valutazione esterna in maniera più analitica, poiché essi sono attualmente in possesso dell'ente finanziatore.

teoriche e scientifiche solide e di accompagnarli con una valida azione valutativa, per il buon esito del loro operato e il riconoscimento sociale del valore del lavoro educativo.

La buona rispondenza tra i bisogni formativi espressi ed inespressi e l'offerta formativa; le motivazioni di partenza, fortemente intrinseche, dei partecipanti; l'alta disponibilità a mettersi alla prova e a sperimentarsi sul campo; il bagaglio di esperienze pregresse con cui confrontarsi e con cui confrontare le nuove acquisizioni hanno poi probabilmente giocato un ruolo importante nel buon esito del percorso.

Si è invece volutamente lasciata da parte la questione della valutazione formale delle prassi adottate e dei costi poiché, essendo il master finanziato con fondi sociali europei, tali aspetti sono oggetto di valutazione esterna. Una parallela osservazione interna formalizzata avrebbe sicuramente potuto offrire stimoli di confronto ulteriori in merito.

Sarebbe stato proficuo un coinvolgimento più strutturato nelle attività di valutazione anche dei diversi docenti coinvolti nelle lezioni e delle tutor d'aula, sentiti spesso ma solo informalmente, e probabilmente un maggiore coinvolgimento delle sedi di tirocinio, che, in alcuni casi effettivamente lamentano di essersi sentite poco integrate nel percorso.

Può essere, inoltre, opportuna una valutazione di follow up, al fine di rilevare giudizi da parte dei partecipanti più meditati e realistici, poiché misurati con l'esperienza concreta di lavoro nel frattempo avvenuta, anche da parte di chi, nel corso delle attività, non era ancora impegnato direttamente nel settore.

In merito alla ricaduta della valutazione effettuata, emergono due ordini di considerazioni.

La prima riguarda la possibilità di utilizzare i dati della valutazione di processo per attuare correttivi in corso d'opera. La struttura didattica e organizzativa del master è poco flessibile e dipendente da vincoli derivanti dall'ente finanziatore (Regione) e dall'ente promotore (Università): ad es., la tipologia di attività e il calendario sono rigidi, il reclutamento dei docenti avviene per bando pubblico e va pianificato ed effettuato tempo prima dell'inizio dei corsi. Ciò rende difficile attuare miglioramenti che possano rivelarsi utili per l'efficacia del percorso originariamente previsto (nel caso specifico, ad esempio, spazi per la speri-

mentazione del lavoro in equipe o un accorpamento delle attività dedicate alla progettazione educativa).

La seconda riguarda la possibilità di una ricaduta operativa degli esiti rilevati per la replicabilità del progetto. La preparazione di una nuova edizione del master, infatti, prevede tempi poco compatibili con la possibilità di disporre di dati utili a migliorare l'offerta formativa: il piano didattico della nuova edizione va presentato all'Ateneo entro la fine di marzo (a due mesi cioè dall'inizio dell'edizione precedente, quando i dati utili disponibili sono effettivamente ancora molto pochi); il progetto per il finanziamento regionale deve essere presentato a settembre (a due terzi del percorso, ma risente comunque delle dichiarazioni relative al piano didattico presentato all'Ateneo).

La progettazione della seconda edizione del Master, attivata nell'a.a. 2009-2010 e anch'essa finanziata dalla Regione Piemonte³ e dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, ha comunque cercato di raccogliere le istanze derivanti dal corso precedente, in particolare relativamente al minor frazionamento dei moduli didattici e ad una migliore strutturazione delle ore dedicate alla rielaborazione del tirocinio.

Si ritiene nel complesso l'attività di valutazione condotta utile, per quanto perfezionabile nelle strategie di rielaborazione e sintesi dei dati raccolti, nelle modalità di coinvolgimento degli *stakeholders*, nelle possibili ricadute operative.

³ Direttiva sull'Alta Formazione, bando per Master universitari di I e II livello, FSE 2007/2013, approvato con DD 573 del 20/10/2009, cui si è aggiunto il contributo dell'Ufficio scolastico regionale per il Piemonte (pari a quattro borse di studio).

Conclusioni

Negli ultimi anni anche in Italia, in ambito sociale, educativo e sanitario, si rivolge maggiore attenzione alla valutazione sia dei singoli progetti sia di programmi più ampi e di servizi nel loro complesso. La contrazione delle risorse stimola inoltre la ricerca di parametri, desunti da ricerche valutative, sui quali fondare le decisioni circa lo stanziamento di fondi nei diversi settori, le modalità di organizzazione dei servizi, le metodologie più adeguate per raggiungere gli obiettivi prefissati (Leone, Prezza, 2003).

Rispetto ad altri paesi, nei quali si è sviluppata e consolidata, fin dalla metà del secolo scorso, una cultura della valutazione che integra alle finalità di un lavoro valutativo teso a favorire i processi decisionali e di miglioramento interno con adeguate strategie di ricerca e di coinvolgimento degli *stakeholders*, in Italia si rimane spesso ancorati a un modello valutativo spesso eccessivamente burocratico e circoscritto a linee guida definite dall'alto (Stame, 2007).

È però un dato positivo che anche in Italia si stiano sviluppando riflessioni metodologiche e pratiche valutative orientate a fare della valutazione non solo un adempimento esterno, ma un'occasione per il miglioramento continuo delle azioni educative e formative attuate.

La valutazione, e la ricerca valutativa ad essa strettamente connessa, infatti, perseguono una doppia finalità: da un lato mirano a conoscere l'oggetto di studio, dall'altro tendono ad utilizzare la conoscenza acquisita per fini pratici di miglioramento e replicabilità delle prassi. Esse inoltre divengono un importante strumento di apprendimento organizzativo e un mezzo per dare alle azioni educative e formative, spesso considerate come aleatorie, e agli operatori che le portano avanti, visibilità e riconoscimento.

Ciò è possibile nel momento in cui si attui una riflessione sul significato del lavoro valutativo, sui possibili metodi e strumenti da utiliz-

zare per rispondere alle differenti domande valutative, in maniera che esso poggi su basi scientificamente fondate.

Il percorso presentato nel presente volume si è indirizzato ad offrire un quadro del panorama epistemologico e metodologico relativo alla ricerca valutativa, dei principali approcci teorici e operativi, delle modalità concrete con cui prefigurare e condurre un piano di valutazione. Si sono, poi, presentati alcuni casi di studio, di cui due (il progetto “Provaci ancora, Sam!” e il master “Esperto nei processi educativi in adolescenza”) molto vicini alla realtà in cui educatori, formatori ed insegnanti operano quotidianamente.

Si auspica in tal modo di aver raggiunto l'intento di mostrare come gli impianti di valutazione che si prefigurano a livello teorico possano concretizzarsi nel lavoro educativo e formativo corrente, a tutto vantaggio del riconoscimento dell'efficacia delle azioni attuate e, soprattutto, dei benefici che da esse scaturiscono per le persone a cui si rivolgono.

Appendice 1. Program Evaluation Standards

Riportiamo di seguito la traduzione degli indicatori individuati dal Joint Committee on Standards for Educational Evaluations a fini meta-valutativi¹.

1) STANDARD DI UTILITÀ (UTILITY STANDARDS)

Gli standard di utilità sono destinati a garantire che la valutazione risponda alle esigenze di informazione degli utenti.

U1 Credibilità del valutatore

Le valutazioni devono essere effettuate da persone qualificate che stabiliscano e mantengano credibilità nel contesto di valutazione.

U2 Attenzione agli *stakeholders*

Le valutazioni devono prestare attenzione a tutta la gamma di individui e gruppi coinvolti nel programma e interessati alla valutazione.

U3 Negoziazione dei fini

I fini della valutazione devono essere individuati e continuamente negoziati sulla base delle esigenze delle parti interessate.

U4 Esplicitazione dei valori

Le valutazioni devono chiarire e specificare i valori individuali e culturali alla base di scopi, processi e giudizi.

U5 Pertinenza delle informazioni

Le informazioni raccolte nel corso della valutazione devono essere al servizio dei bisogni degli *stakeholders*.

U6 Significatività dei processi e dei prodotti

Le valutazioni devono elaborare attività, descrizioni e giudizi in modo tale da incoraggiare i partecipanti a riscoprire, reinterpretare o rivedere le loro interpretazioni e comportamenti.

¹ Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2010), *The program evaluation standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users*, 3. ed., Thousand Oaks (CA), Sage (<http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards>, ultimo accesso luglio 2010).

U7 Tempestività e adeguatezza nelle comunicazioni e nei rapporti di valutazione

Le valutazioni devono prestare attenzione alle esigenze di informazione continua del loro diversi interlocutori.

U8 Preoccupazione per le conseguenze e gli effetti

Le valutazioni devono promuovere un uso responsabile e costruttivo dei loro esiti e fare attenzione a conseguenze negative indesiderate e abusi.

2) STANDARD DI FATTIBILITÀ (FEASIBILITY STANDARDS)

Gli standard di fattibilità mirano a garantire che la valutazione sia realistica, cauta, diplomatica ed economica.

F1 Gestione del progetto

Le valutazioni devono utilizzare efficaci strategie di gestione del progetto.

F2 Funzionalità delle azioni

Le azioni di valutazione devono essere funzionali e sensibili al modo in cui il programma opera.

F3 Attuabilità contestuale

Le valutazioni devono riconoscere, monitorare ed bilanciare gli interessi culturali e politici e le esigenze di individui e gruppi.

F4 Utilizzo delle risorse

Le valutazioni devono utilizzare le risorse in modo efficace ed efficiente.

3) STANDARD DI OPPORTUNITÀ (PROPRIETY STANDARDS)

Gli standard di opportunità garantiscono che la valutazione sarà condotta legalmente, eticamente, e nel rispetto del benessere dei soggetti coinvolti nella valutazione e interessati dalle sue conseguenze.

P1 Orientamento sensibile e inclusivo

Le valutazioni devono essere sensibili agli *stakeholders* e alle comunità di cui questi fanno parte.

P2 Accordi formali

Gli accordi di valutazione devono essere negoziati in maniera da rendere espliciti gli obblighi e tener conto delle esigenze, delle aspettative e dei contesti culturali di tutti i soggetti coinvolti.

P3 Diritti umani e rispetto

Le valutazioni devono essere progettate e condotte nel rispetto dei diritti umani e legali e della dignità dei partecipanti e altre parti interessate.

P4 Chiarezza ed equità

Le valutazioni devono essere comprensibili e giuste nel soddisfare le esigenze e gli scopi delle parti interessate.

P5 Trasparenza e socializzazione

Le valutazioni devono fornire una descrizione completa dei risultati, dei limiti e delle conclusioni a tutti i soggetti interessati, a meno che così facendo non si violino gli obblighi legali e di correttezza.

P6 Conflitti di interessi

Le valutazioni devono individuare e risolvere, in maniera aperta e onesta, i conflitti di interessi, reali o percepiti, che possano comprometterle.

P7 Responsabilità fiscale

Le valutazioni devono dar conto di tutte le risorse utilizzate e conformarsi alle procedure fiscali corrette.

4) STANDARD DI ACCURATEZZA (ACCURACY STANDARDS)

Gli standard di accuratezza garantiscono che una valutazione rileverà e comunicherà informazioni tecnicamente adeguate sulle caratteristiche che determinano il valore o il merito del programma oggetto di valutazione.

A1 Giustificazione delle conclusioni e delle decisioni

Le conclusioni della valutazione e le decisioni che ne derivano devono essere motivate tenendo in considerazione i contesti socio-culturali in cui troveranno applicazione.

A2 Validità delle informazioni

Le informazioni raccolte attraverso il processo valutativo devono essere utili agli scopi previsti e supportare interpretazioni valide.

A3 Affidabilità delle informazioni

Le procedure di valutazione devono consentire di acquisire informazioni sufficientemente affidabili e coerenti rispetto agli usi previsti.

A4 Descrizione esplicita del programma e del contesto

Le valutazioni devono documentare i programmi e i loro contesti di attuazione con livello di dettaglio e di ampiezza adeguati agli scopi previsti.

A5 Gestione delle informazioni

Le valutazioni devono utilizzare appropriati metodi per la raccolta sistematica delle informazioni, la revisione, la verifica e l'archiviazione dei dati.

A6 Correttezza del disegno di ricerca e di analisi

Le valutazioni devono essere pianificate e analizzare i dati in maniera tecnicamente adeguata agli scopi previsti.

A7 Esplicitazione degli elementi che guidano la valutazione

Il ragionamento che guida la valutazione, dalla raccolta di informazioni all'analisi dei dati, ai risultati, alle interpretazioni, alle conclusioni, alla formulazione del giudizio deve essere documentato in maniera chiara e completa.

A8 Comunicazione e rapporti di valutazione

Le comunicazioni relative alla valutazione devono essere adeguatamente esaurienti e prive di malintesi, pregiudizi, distorsioni ed errori.

5) STANDARD DI RENDICONTAZIONE DELLA VALUTAZIONE (EVALUATION ACCOUNTABILITY STANDARDS)**E1 Documentazione della valutazione**

Le valutazioni devono documentare in maniera completa gli scopi negoziati, i disegni di indagine realizzati, le procedure, i dati e i risultati.

E2 Metavalutazione interna

I valutatori devono utilizzare questi ed altri standard per descrivere il progetto di valutazione seguito, le procedure impiegate, le informazioni raccolte e i risultati ottenuti.

E3 Metavalutazione esterna

I finanziatori del programma di valutazione, i committenti, i valutatori e gli altri *stakeholders* devono favorire lo svolgimento di meta valutazioni esterne utilizzando questi ed altri standard.

Appendice 2. Strumenti per la valutazione del Master “Esperto nei processi educativi in adolescenza”

Riportiamo in questa appendice alcuni degli strumenti predisposti per la valutazione del master “Esperto nei processi educativi in adolescenza” di cui si tratta nei Cap. 6 e 7.

In particolare proponiamo:

- il questionario di ingresso per la rilevazione dei bisogni formativi e delle aspettative;*
- la scheda di presentazione iniziale del bilancio di competenze;*
- la scheda per l'autovalutazione iniziale e finale del bilancio di competenze;*
- il caso iniziale per l'autovalutazione in ingresso;*
- la prova di valutazione relativa al modulo pedagogico;*
- il questionario finale di riflessione sulle competenze acquisite e da acquisire e sulla soddisfazione delle aspettative iniziali;*
- il questionario sull'utilità percepita del bilancio di competenze.*

QUESTIONARIO INIZIALE

*Gent.le Dottoressa/ Gent.le Dottore,
al fine di monitorare e valutare le attività formative proposte dal Master, le chiediamo di rispondere in maniera completa e sincera alle domande che seguono. Potrà riconsegnare il questionario compilato il primo giorno di lezione.*

Le ricordiamo che i dati saranno trattati per elaborazioni statistiche in forma accorpata e che verrà quindi garantito l'anonimato del compilatore. La ringraziamo per la collaborazione.

1) Nome: _____ **2) Et :** _____

3) Domicilio (indicare Comune e Provincia): _____ (Prov. __)

4) Tipo di laurea conseguito: _____

5) Occupazione attuale: _____

6) Sede di lavoro (indicare Comune e Provincia): _____ (Prov. __)

7) Impegno lavorativo attuale (numero ore settimanali): |_|_|

<p>8) Situazione familiare: coniugato/convivente vivo da sola/o vivo nella mia famiglia di origine</p>	<p>9) Ha figli? S� No Se s�, quanti? _ _ Di quale et�? _____</p>
---	---

10) Quali motivazioni l'hanno portata a decidere di iscriversi al Master in Esperto nei processi educativi in adolescenza?

11) Cosa si aspetta dalla partecipazione a questo Master?

12) Quali competenze deve possedere, secondo lei, un professionista esperto nei processi educativi in adolescenza?

20) Quanto ritiene utile per un “esperto nei processi educativi in adolescenza” approfondire le proprie competenze nei seguenti ambiti (indichi un valore da 1 a 10: 1 corrisponde a “per niente utile” e 10 a “molto utile”)

- | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|---|---|---|----|---|----|
| a) Psicologia dell'adolescenza | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| b) Osservazione e progettazione e educativa | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| c) Ricerca educativa e valutazione degli interventi educativi | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| d) Gestione della relazione educativa con l'adolescente | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| e) Educazione all'affettività | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| f) Mediazione del conflitto | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| g) Strategie di collaborazione con la famiglia | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| h) Metodi e interventi educativi per le difficoltà di apprendimento | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| i) Strategie di collaborazione con il territorio e la scuola | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>6</td><td>7</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |

- l) Orientamento e sostegno alla capacità di scelta

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----
- m) Educazione alla diversabilità

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----
- n) Interventi educativi per adolescenti disabili

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----
- o) Strategie di intervento interculturale

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----
- p) Educazione alla salute psicofisica

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----
- q) Media education

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----
- r) Adolescenti e attività ludiche

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----
- s) Diritto minorile

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

14) Come è venuta/o a conoscenza del Master? _____

15) Quanto hanno influito i fattori che seguono sulla sua scelta di partecipare al Master?

- a) Presenza di borse

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----
- b) Orario delle lezioni

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----
- c) Possibilità di crescita personale

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----
- d) Possibilità di riflessione sulle esperienze che sto svolgendo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----
- e) Possibilità di utilizzare il titolo per avanzamenti di carriera

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----
- f) Possibilità di utilizzare il titolo per cambiare attività lavorativa

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----
- g) Possibilità di incrementare le mie competenze in alcuni ambiti disciplinari

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

16) Come pianificherebbe il proprio percorso di tirocinio (ambito, tipo di progetto, linee di generali di intervento ecc...)

17) Quali competenze principali si propone di aver acquisito al termine del Master?

18) Quali problemi si presentano, secondo lei, attualmente nel lavoro con gli adolescenti?

GRAZIE E BUON LAVORO!

Bilancio di competenze
PRESENTAZIONE

Quando ho pensato per la prima volta di impegnarmi nel lavoro con gli adolescenti?

Quali caratteristiche ho che fanno di me un professionista adatto ad occuparsi di adolescenti?

Quali bisogni formativi sento rispetto al mio desiderio di occuparmi di adolescenti?

RICOGNIZIONE DELLE ESPERIENZE PREGRESSE

Rifletto sul contributo che le mie esperienze di studio, lavoro e volontariato hanno dato alla costruzione della mia professionalità nel lavoro educativo con gli adolescenti.

Descrivo un episodio significativo, relativo al lavoro con questa fascia di età, che ho vissuto recentemente e le strategie che ho messo in atto per affrontarlo

IL MIO PERCORSO FORMATIVO

Gli esami universitari più importanti per la costruzione della mia professionalità nel lavoro educativo con gli adolescenti sono stati:

Le conoscenze e le competenze più importanti che ho acquisito nel corso degli studi universitari sono:

Perché...

IL MIO PERCORSO PROFESSIONALE

Descrivo le attività professionali svolte in ambito scolastico ed educativo con bambini e adolescenti (delineando brevemente per ciascuna il tipo di attività e la durata dell'esperienza)

Le conoscenze e le competenze più importanti che ho acquisito sono:

Perché...

**ALTRE ESPERIENZE SIGNIFICATIVE PER LA COSTRUZIONE
DELLA MIA PROFESSIONALITÀ**

Descrivo altre esperienze di volontariato, formazione, partecipazione a gruppi o associazioni (ecc...) che hanno contribuito a migliorare le mie competenze nel lavoro con gli adolescenti

Le conoscenze/competenze più importanti che ho acquisito in questi ambiti sono:

Perché...

IN SINTESI**Esperienze che hanno contribuito alla costruzione della mia professionalità**

(attribuisci a ciascuno degli ambiti indicati un punteggio da 1 a 10 a seconda del suo contributo alla crescita della tua professionalità)

Studi universitari

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Tirocinio/stage nel corso di studi

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Seminari/Corsi di aggiornamento

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Esperienze lavorative

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Volontariato

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Esperienze in gruppi o associazioni

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Altro (specificare _____)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Bilancio di competenze
PROVA DI BILANCIO INIZIALE

a) Leggi con attenzione il caso che ti presentiamo e rispondi alle domande che seguono.

b) Prova quindi a dare una valutazione alle risposte che hai dato sulla griglia che nell'ultimo foglio.

Potrai poi confrontare le risposte che hai dato con le esercitazioni e le verifiche che ricorreranno nel corso del Master e monitorare così i tuoi miglioramenti o individuare le aree ancora da approfondire.

La storia di Andrea

Contesto familiare

Andrea ha 15 anni e vive con la madre e due sorelline gemelle di 3 anni in un piccolo alloggio nel quartiere Lucento del Comune di Torino. La mamma (35 anni) ha la licenza media, fino a settembre ha lavorato come colf presso un anziano signore in centro (con un orario regolare dalle 8,30 alle 17). Nel mese di ottobre, in seguito alla decisione del signore di trasferirsi in una casa di riposo, ha cambiato lavoro ed è stata assunta a tempo indeterminato da una ditta che si occupa della pulizia di uffici e aziende (l'orario di lavoro è abbastanza irregolare, spesso inizia a lavorare molto presto e termina molto tardi, poiché deve seguire gli orari di chiusura degli uffici stessi). Il padre (36 anni) non ha terminato la scuola dell'obbligo ed è conosciuto dai servizi sociali perché è spesso senza lavoro. A settembre, dopo un lungo periodo di liti e discussioni con la moglie, ha lasciato la famiglia e da alcuni mesi non si fa più né vedere né sentire. Le sorelline di Andrea frequentano la scuola dell'infanzia del quartiere.

La sorella maggiore della madre vive a due palazzi di distanza, è separata da anni dal marito e lavora come cuoca in una mensa aziendale. Quando può, compatibilmente con le proprie esigenze lavorative, aiuta la madre di Andrea (alla quale è molto legata) nella gestione familiare. Ha anche un figlio di 17 anni, che attualmente fa l'apprendista presso un meccanico. I nonni materni abitano in Puglia e quando possono aiutano economicamente le due figlie. I nonni paterni sono morti da tempo.

L'alloggio in cui la famiglia vive è in affitto, ed è composto da una camera da letto (in cui dormono la mamma e le bambine), un tinello (in cui si trova il divano letto in cui dorme Andrea), un cucinino e un piccolo bagno.

Generalmente, da quando la madre ha cambiato lavoro, Andrea al mattino si alza, si veste, fa colazione, poi sveglia e prepara le sorelline, le porta all'asilo e va a scuola a sua volta (se la zia non è di turno al lavoro, spesso si occupa lei delle gemelline). Dopo la scuola Andrea torna a casa, mangia, fa i compiti. La zia gli porta le sorelle dall'asilo verso le 17 e lui se ne occupa fino al ritorno della madre. Se ella lavora fino a tardi, i bambini mangiano dalla zia oppure tocca a Andrea preparare la cena e mettere a letto le sorelle.

Percorso formativo e contesto scolastico

Durante la prima e la seconda media Andrea, nonostante la situazione familiare non semplicissima, era comunque sereno e studiava con piacere e con buoni risultati, partecipava alle lezioni, alle discussioni, alzava spesso la mano per intervenire, era sempre attento e pronto a rispondere. È stato promosso con Ottimo in entrambi gli anni. Ha sempre mostrato interesse per la lettura, per la storia (è interessato in particolare a capire le cause e le conseguenze degli eventi politici e sociali), per le scienze (in particolare rispetto all'evolversi dei fenomeni naturali), per le attività di scoperta dell'ambiente e della natura svolte nei laboratori interdisciplinari. È particolarmente portato per il disegno tecnico. Manifesta difficoltà solo nella lingua inglese e nel disegno artistico. Ha spesso espresso il desiderio di fare una professione utile alla società e che nello stesso tempo lo potesse tenere a contatto con la natura per scoprirne i segreti.

Dal secondo quadrimestre della terza media improvvisamente ha smesso di studiare, ha perso interesse per tutto, entra, si siede, guarda fuori dalla finestra, se interrogato non risponde. Il rendimento è calato al punto da non poter garantire una preparazione adeguata a proseguire gli studi. Ciò ha comportato la bocciatura, decisa dagli insegnanti dopo svariati e inutili tentativi di stimolarlo in qualche modo, con la speranza che potesse servire a dargli un anno di tempo in più per risolvere le difficoltà e decidere con più tranquillità dei passi successivi. Dopo la bocciatura Andrea è rimasto nella stessa sezione e pertanto ha mantenuto gli stessi insegnanti degli anni precedenti. Sono proprio loro che preoccupati per il corso che hanno preso le cose hanno chiesto aiuto per il ragazzo, soprattutto ora che Andrea ha dichiarato di voler piantare tutto e mettersi a lavorare: *“Per una bella testa così è proprio un peccato”*. I nuovi compagni non lo accettano con facilità, tendono ad isolarlo, e, nonostante sia più grande di loro anche fisicamente, a prenderlo in giro e ad offenderlo dandogli del *poveraccio*, della *balia* (perché si occupa delle sorelline). Andrea non reagisce mai alle provocazioni, se non isolandosi ancora di più. Solo alcuni compagni cercano di coinvolgerlo nelle loro attività, anche se, visti gli scarsi risultati, c'è il rischio che si stufino presto.

Contesto extrascolastico

Fuori dalla scuola Andrea frequenta il cugino diciassettenne (che vede spesso anche la sera quando cena dalla zia), il quale si mostra soddisfatto del suo lavoro di meccanico e dei soldi che guadagna. Ostenta l'ultimo cd, il nuovo cellulare con videocamera, il motorino che si è comprato. Spesso afferma di sentirsi finalmente libero, felice di non dover più fare compiti e studiare cose secondo lui inutili.

Ha mantenuto i contatti (anche se al momento tende a conservarli con fatica) con alcuni compagni delle elementari e dei primi anni delle medie, con i quali il sabato pomeriggio va a giocare a calcetto nel cortile dell'oratorio e in bicicletta quando fa caldo. Quasi tutti frequentano il primo anno della scuola secondaria e vivono l'esperienza in maniera positiva.

Quando è a casa da solo ascolta musica (Blink 182, Green Day, Jovanotti, Articolo 31, Eros Ramazzotti) e legge. Ha smesso però di frequentare la biblioteca civica,

dove prima andava ogni tanto a studiare e a leggere libri di storia e di scienze naturali. Conserva, con un certo orgoglio, in una cartellina i disegni di educazione tecnica.

Motivazioni

Ai colloqui Andrea si è presentato puntuale ma scarsamente collaborativo. Siede sulla sedia scomposto, con la schiena appoggiata allo schienale, le braccia conserte. Tende ad evitare di guardare negli occhi l'interlocutore quando risponde alle domande. Le risposte sono sibilline, spesso evasive, il tono di sufficienza.

Alla domanda relativa ai motivi che lo spingono a voler lasciare la scuola, risponde: *“Studiare non serve a niente, venire qua con questi bambocci...”* e aggiunge *“voglio essere libero, indipendente”*.

Sul futuro eventuale lavoro, afferma: *“Quale lavoro? Chi se ne frega purché non ci sia da pensare ma da guadagnare”*.

Solo una volta esplode *“Prima non era così la mamma faceva un orario più umano, ora poi è rimasta sola non sopporto che debba spaccarsi la schiena tutto il giorno per noi, le mie sorelle la cercano, non la vedono quasi più”*, poi si chiude in un mutismo assoluto.

Rispondi alle domande poi prova ad autovalutarti attribuendo un punteggio da 1 a 10 ad ogni risposta data.

- 1) A partire dalla descrizione del caso, quali fattori ed elementi ritieni importanti per descrivere lo sviluppo psicologico di Andrea?**
- 2) Quale spiegazione puoi dare dei comportamenti di Andrea e perché?**
- 3) Quali emozioni e vissuti ti sembrano prevalenti in Andrea? Sottolinea gli elementi che ti permettono di individuarli**
- 4) Quali bisogni puoi identificare?**
- 5) Come potresti intervenire?**
 - a) con quali obiettivi
 - b) con quali risorse (umane, materiali)
 - c) con quali strategie e interventi
 - d) in quali tempi
- 6) Come potresti monitorare il lavoro attuato e valutarne l'esito?**
- 7) Come potresti trovare studi e ricerche che ti possano aiutare a progettare un intervento efficace?**

PROVA IN ITINIERE**Modulo pedagogico**

(Ricerca e valutazione degli interventi educativi con adolescenti, Osservazione e progettazione educativa, Relazione educativa con l'adolescente, Educazione all'interculturalità, Strategie di intervento interculturale, Strategie di collaborazione con il territorio e la scuola, Metodi e interventi educativi per le difficoltà di apprendimento, Media e adolescenti, Media education e tv education, Educare l'adolescente a casa e a scuola, Gioco e adolescenti e pari opportunità)

Leggi i casi che seguono. Scegline uno e progetta un intervento, seguendo le fasi che ti vengono date. Scegli liberamente il tema del progetto (adolescenti in contesti a rischio; educazione alla genitorialità; integrazione interculturale; insuccesso scolastico e motivazione; interventi tra scuola e formazione professionale; media education; gioco e pari opportunità...) e le modalità di realizzazione (il caso singolo, il piccolo gruppo, il gruppo classe, la famiglia, il quartiere, la scuola...).

Michele ha sedici anni, abita con la mamma e tre fratelli più piccoli. Il papà è andato via di casa circa due anni fa, in seguito a violenze ripetute sulla mamma. Michele frequenta un gruppo di ragazzi del suo quartiere. Si tratta di un contesto di periferia con un alto livello di degrado sociale. Il ragazzo sta seguendo un corso di formazione professionale di ristorazione. Segue con impegno discontinuo e si pone spesso in opposizione agli insegnanti. Il ragazzo si è associato con i compagni più in difficoltà, spesso si trovano davanti a scuola e decidono di non entrare. A scuola mostra difficoltà a comprendere adeguatamente le discipline scolastiche. Ha difficoltà soprattutto in matematica. A casa non studia quasi nulla. È molto disinteressato. La scuola ha convocato più volte la mamma, che non sa come gestire il figlio e mostra di non avere nessuna autorità in merito. La scuola decide dunque di contattare l'associazione di "Esperti nei processi educativi in adolescenza" per la realizzazione di un intervento di sostegno al ragazzo in seria difficoltà.

In una classe di una scuola secondaria di secondo grado per geometri si sono create dinamiche di gruppo molto difficili da gestire. La classe ha una composizione mista: circa metà dei ragazzi è di origine italiana, mentre un'altra metà è di origine straniera. I ragazzi sono quasi tutti nati in Italia e quindi mostrano elementi comuni (vestiario, musica, programmi tv preferiti). Un gruppo di studenti misto (formato da tutti gli italiani e qualche straniero) ha però deciso di emarginare il gruppo dei ragazzi di colore. Gli atti di emarginazione diventano di settimana in settimana più pericolosi. Il fenomeno si sta connotando nettamente come bullismo. Anche in questo caso è la scuola che decide di chiedere aiuto all'associazione di "Esperti nei processi educativi in adolescenza".

Amina è una ragazzina marocchina di 16 anni, che frequentava con entusiasmo l'istituto di grafica "x". In seguito alla morte improvvisa della mamma, le due sorelline più piccole di Amina sono state inserite in comunità e la ragazza si è trasferita con il papà in un quartiere in periferia, dove è entrata in un gruppo di ragazze particolarmente a rischio. Amina ha dunque cominciato ad assumere atteggiamenti e comportamenti seducenti nei confronti del genere maschile particolarmente pericolosi. Ha inoltre iniziato a frequentare più saltuariamente la scuola, a uscire molto. La ragazza non è inoltre per nulla seguita dal padre, a cui, anzi, deve preparare il cibo e lavare i vestiti. Il servizio sociale, preoccupato per la situazione di Amina (e in generale per i gruppi informali che si sono creati nel quartiere), vi chiede una consulenza per poter strutturare un intervento sulla ragazza.

Francesca ha 15 anni, frequenta un corso di formazione professionale per parrucchiere. Ha una situazione familiare molto precaria. Il papà è andato via di casa e la mamma è spesso in ospedale per varie cure. La ragazza presenta un carattere bonario, remissivo e una buona disposizione alla relazione. Francesca tre anni fa ha avuto un episodio di coma alcolico, in seguito ad un'uscita con alcuni amici che, approfittando della sua ingenuità l'hanno fatta bere molto di più di quanto la ragazza fosse in grado di reggere. In seguito a quell'episodio Francesca si mostra molto timorosa di tutto e spesso disorientata. L'educativa territoriale ha predisposto un intervento di accompagnamento per lei: un'educatrice trascorre due pomeriggi a settimana con lei. Gli esiti dell'intervento non sono però soddisfacenti, perché una semplice "passeggiata" due volte la settimana, in realtà non incide significativamente sulla situazione di Francesca (difficoltà nella gestione del quotidiano, difficoltà familiare, di orientamento nello studio, progetto di vita confuso...). L'educativa territoriale chiede dunque l'appoggio dell'associazione di "Esperti nei processi educativi in adolescenza" per realizzare un nuovo progetto con Francesca.

Struttura un progetto educativo per uno di questi quattro casi, seguendo le fasi indicate sotto:

- 1) Definizione del problema: identificazione degli elementi salienti del caso scelto
- 2) Esplicitazione dei bisogni educativi su cui si ritiene prioritario intervenire
- 3) Esplicitazione della linea di azione
- 4) Individuazione di letteratura di ricerca pertinente
- 5) Articolazione del piano di azione:
 - a. Identificazione degli obiettivi educativi
 - b. Descrizione degli interventi da attuare (iter, strumenti, metodi, risorse, spazi, tempi)
- 6) Indicazione di metodi e strumenti per la valutazione dell'intervento

Bilancio di competenze

LE MIE COMPETENZE AL TERMINE DEL PERCORSO

Provo ad autovalutarmi, sulla base delle competenze indicate di seguito.

Nella colonna "Autovalutazione finale" della Scheda di bilancio iniziale, sez. Le mie competenze, attribuisce a ciascuna competenza un punteggio da 1 a 10 a seconda di quanto ritieni di possederla, infine calcola la media dei punteggi per ciascuna area.

Poi rifletti secondo la guida che segue, facendo anche rimandi e richiami ai contenuti del portfolio che hai costruito.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

1. Quali aspetti della mia preparazione, sui quali prima non avevo riflettuto, ho scoperto?

2. Quali competenze ho sviluppato durante il percorso?

3. In particolare attraverso quali modalità formative?

4. Quali elementi della mia preparazione potrebbero essere ulteriormente migliorati?

5. A che cosa sono dovute le eventuali lacune?

6. Che cosa intendo fare per migliorare ulteriormente la mia professionalità?

7. Ripensando all'intero percorso del master, ritengo che l'esperienza condotta abbia risposto alle mie aspettative iniziali? Perché?

Bilancio di competenze

QUESTIONARIO DI GRADIMENTO SUL BILANCIO DI COMPETENZE

1. Ritieni che il percorso di bilancio sia stato utile per riflettere sulle competenze possedute e sul loro progresso? Sì No

2. Quali aspetti del bilancio ritieni siano stati più utili a tale scopo? Perché?

3. Sei soddisfatto/a del portfolio da te costruito? Prova a darne una valutazione sulla base della scala che segue.

Ottimo: portfolio di bilancio completo in tutte le sue parti e arricchito con materiali personali, progetti, riflessioni, commenti.

Distinto: portfolio di bilancio completo in tutte le sue parti con alcuni approfondimenti e arricchimenti.

Buono: portfolio di bilancio completo in tutte le parti con riflessioni e commenti, senza particolari approfondimenti.

Sufficiente: portfolio di bilancio non completo in tutte le sue parti.

Insufficiente: portfolio di bilancio lacunoso in diverse parti.

4. Ritieni che il portfolio costruito durante il percorso possa essere un utile strumento di riflessione e autovalutazione? Perché?

5. Pensi di continuare ad aggiornarlo anche dopo la fine del Master? In che modo?

6. Esprimi eventuali altre considerazioni personali in merito all'esperienza di bilancio di competenze.

Bibliografia

- ALKIN M.C. (1969), *Evaluation Theory Development*, «Evaluation Comment», 2, pp. 2-7.
- ALKIN M.C. (1985), *A Guide for Evaluation Decision Makers*, Beverly Hills (CA), Sage.
- ALKIN M.C., ELLETT F.S. (1985), *Evaluation Models: Development*, in *International Encyclopedia of Education: Research and Studies*, Oxford, Pergamon Press.
- AZZONE G., DENTE B. (a cura di) (1999), *Valutare per governare. Il nuovo sistema dei controlli nelle Pubbliche Amministrazioni*, Milano, ETAS.
- BAKER E.L., O'NEIL H.R., LINN R.L. (1993), *Policy and Validity Prospects for Performance-Based Assessment*, «American Psychologist», 48, pp. 1210-1218.
- BALDISSERA A., COGGI C., GRIMALDI R. (a cura di) (2007), *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia.
- BALFANZ R., HERZOG L., MACIVER D.J. (2007), *Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions*, «Educational Psychologist», 42, 4, pp. 223-235.
- BEZZI D. (2003), *Il disegno della ricerca valutativa*, 2. ed. riv. e aggiornata, Milano, F. Angeli.
- BHOLA H.S. (1998), *Program Evaluation for Program Renewal: A Study of the National Literacy Program in Namibia (NLPN)*, «Studies in Educational Evaluation», 24, 4, pp. 303-330.
- BICHMAN L. (1990), *Using Program Theory to Describe and Measure Program Quality*, in BICHMAN L. (Ed.), *Advances in Programs Theory* (New directions in Program Evaluation, 47), San Francisco, Jossey Bass.
- BINET A., SIMON T. (1905), *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*, «L'Année Psychologique», 11, pp. 191-244.
- BINET A., SIMON T. (1908), *Le développement de l'intelligence chez les enfants*, «L'Année Psychologique», 14, pp. 1-94.
- BLOOM B., ENGLEHART M., FURST E., HILL W. E KRATHWOHL D. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, New York, McKay.
- BLOOM B., HASTINGS J.T., MADAUS G.F. (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York, McGraw Hill.

- BORUCH R.F. (1974), *Bibliography: Illustrated Randomized Field Experiments for Program Planning and Evaluation*, «Evaluation», 2, pp. 83-87.
- BORUCH R.F. (1994), *The Future Controlled Randomized Experiments: A Briefing*, «Evaluation Practice», 15, 3, pp. 265-274.
- BORUCH R.F. (2003), *Randomized Field Trials in Education*, in KELLAGHAN T., STUFFLEBEAM D.L. (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Norwell (MA), Kluwer.
- BREWSTER A.B., BOWEN G.L. (2004), *Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure*, «Child and Adolescent Social Work Journal», 21, 1, pp. 47-67.
- BRINKERHOFF R.O. (1983), *Program Evaluation: A Practitioner's Guide for Trainers and Educators*, Boston, Kluwer-Nijhoff.
- BRINKERHOFF R.O. (2003), *The Success Case Method*, San Francisco, Berrett-Koehler.
- CALIMAN G. (2007), *Valutazione di programmi socio educativi*, «Orientamenti pedagogici», 54, 1, pp. 9-28.
- CAMPBELL D.T. (1969), *Reforms and Experiments*, «American Psychologist», 24, 4.
- CAMPBELL D.T. (1975), *Degrees of Freedom and the Case Study*, «Comparative Political Studies», 8, pp. 178-193.
- CAMPBELL D.T., STANLEY J.C. (1963), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Chicago, Rand McNally.
- CAMPBELL D.T., RUSSO J. (1999), *Social Experimentation*, Thousand Oaks (Ca), Sage.
- CERRI R. (2004), *Una ricerca: generi e quadro dei fondamenti teorico-pratici*, in CERRI R. (a cura di), *Valutare i progetti educativi: percorso di riflessione verso una mentalità valutativo-progettuale*, Milano, F. Angeli, pp. 11-49.
- CHEN H.Y. (1990), *Theory-Driven Evaluation*, Newbury Park (CA), Sage.
- CHIESA C., PARACONE C. (2002), *Provaci ancora Sam. Progetto di contrasto alla dispersione scolastica*, in FONDAZIONE PER LA SCUOLA DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO, *Lotta alla dispersione e orientamento. Cosa c'è di nuovo nelle grandi città europee*, Torino, Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, pp. 173-182.
- COGGI C. (2005), *Promuovere lo sviluppo delle competenze professionali e realizzare un bilancio*, in COGGI C. (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 357-400.
- COGGI C. (a cura di) (2005), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia.
- COGGI C., RICCHIARDI P. (2007), *L'autovalutazione degli studenti*, in BALDISSERA A., COGGI C., GRIMALDI R. (a cura di), *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 137-193.
- COGGI C., RICCHIARDI P. (2009), *Un bilancio critico sui progetti per adolescenti*, «Orientamenti pedagogici», 56, pp. 227-248.
- COLEMAN J.S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington (DC), U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.

- COOK D.L. (1966), *Program Evaluation and Review Techniques, Applications in Education*, Washington (DC), U.S. Office of Education.
- COOLEY W.W., BICKELL W.E. (1986), *Decision-Oriented Educational Research*, Boston, Kluwer-Nijhoff.
- CORNELIUS-WHITE J. (2007), *Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: a Meta-Analysis*, «Review of Educational Research», 77, 1, pp. 113-143.
- CRONBACH L.J. (1963) *Course Improvement Through Evaluation*, «Theachers College Record», 64, pp. 672-683.
- CRONBACH L.J. (1982), *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*, San Francisco, Jossey Bass.
- CRONBACH L.J., AMBRON S.R., DORNBUSH S.M., HESS R.D., HORNICK R.C., PHILLIPS D.C., WALKER O.F., WEINER S.S. (1980), *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, Methods, an Institutional Arrangments*, San Francisco, Jossey Bass, 1980.
- DE KANTER A. (2001), *After-School Programs for Adolescents*, «NASSP Bulletin», 85, 626, pp. 12-21.
- DEMING W.E. (1986), *Out of the Crisis*, Cambridge (MA), Center for Advanced Engineering Study, Massachusetts Institute of Technology.
- DEMOL J-N. (Ed.) (1997), *Projet, orientation et évaluation. Alternance I*, Paris, L'Harmattan.
- DENNERY M. (2001), *Evaluer la formation*, Paris, ESF.
- DENNY T. (1978), *Story Telling and Educational Understanding*, Kalamazoo, Evaluation Center, Western Michigan University.
- DRESSEL P.L. (1971), *Accreditation and Institutional Self-Study*, «North Central Association Quarterly», 46, 2, pp. 277-287.
- DYNARSKI M., CLARKE L., COBB B., FINN J., RUMBERGER R., SMINK J. (2008), *Dropout Prevention: A Practice Guide* (NCEE 2008-4025). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.
- DYNARSKI M., GLEASON P. (2002), *How Can We Help? What We Have Learned from Recent Federal Dropout Prevention Evaluations*, «Journal of Education for Students Placed at Risk», 7, 1, pp. 43-69.
- EBEL R.L. (1965), *Measuring Educational Achievement*, Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall.
- EDWARDS O.W., MUMFORD V.E., SHILLINGFORD M.A., SERRA-ROLDAN R. (2007), *Developmental Assets: A Prevention Framework for Students Considered at risk*, «Children & School», 29, 3, pp. 145-153.
- EISNER E.W. (1975), *The Perspective Eye: Toward the Reformation of Educational Evaluation* (Occasional Papers of the Stanford Evaluation Consortium), Stanford (Ca), Stanford University.

- FANTINI S., SCANAVINO S. (2008), *Provaci ancora, Sam*, in CANALI C., VECCHIATO T., WHITTAKER J.K. (a cura di), *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*, Padova, Fondazione Zanican, pp. 532-535.
- FELNER R.D., SEITSINGER A.M., BRAND S., BURNS A., BOLTON N. (2007), *Creating Small Learning Communities: Lessons Form the Project on High-Performing Learning Communities About 'What works' in Creating Productive, Development-tally Enhancing, Learning Contexts*, «Educational Psychologist», 42, 4, pp. 209-221.
- FETTERMAN D.M. (1982), *Ethnography in Educational Research: The Dynamics of Diffusion*, «Educational Researcher», 11, 3, pp. 17-22, 29.
- FETTERMAN D.M. (2005), *Empowerment Evaluation*, in Mathison S. (Ed.), *Encyclopedia of Evaluation*, Thousand Oaks (CA), Sage, pp. 125-129.
- FETTERMAN D.M., KAFTARIAN S.J., WANDERSMAN A. (Eds.) (1996), *Empowerment Evaluation*, Thousand Oaks (Ca), Sage.
- FLANAGAN J.C. (1939), *General Considerations in the Selection of Test Items and Short Method of Estimating the Product-Moment Coefficient from Data at the Tails of Distribution*, «Journal of Educational Psychology», 30, pp. 674-680.
- FLINDERS D.J., EISNER E.W. (2000), *Educational and Criticism as a Form of Qualitative Inquiry*, in STUFFLEBEAM D.L., MADAUS G.F., KELLAGHAN T. (Eds.), *Evaluation Models*, Norwell (MA), Kluwer.
- FRANKLIN C., STREETER C.L., KIM J.S., TRIPODI S.J. (2007), *The Effectiveness of a Solution-Focused, Public Alternative School for Dropout Prevention and Retrieval*, «Children & School», 29, 3, pp. 133-144.
- GALAMBOS N.L., LEADBEATER B.J., *Trends in Adolescent Research for the New Millennium*, «International Journal of Behavioral Development», 24, 3, pp. 289-294.
- GALTON F. (1869), *Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences*, London, Macmillan/Fontana.
- GALTON F. (1883), *Inquiries into Human Faculty and its Development*, New York, AMS Press.
- GAO (2002), *School Dropouts: Education Could Play A Stronger Role in Identifying and Disseminating Promising Prevention Strategies*, GAO-02-240, Washington, D.C., February 1, 2002 (<http://www.gao.gov/new.items/d02240.pdf>, ultimo accesso luglio 2010).
- GAO (2005), *No Child Left Behind Act. Education Could Do More to Help States Better Define Graduation Rates and Improve Knowledge about Intervention Strategies*, GAO-05-879, Washington (D.C.), September 20, 2005, (<http://www.gao.gov/new.items/d05879.pdf>, ultimo accesso luglio 2010).
- GLASER B.G., STRAUSS A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.
- GLASS G.V., MAGUIRE T.O. (1968), *Analysis of Time-Series Quasi-Experiments*, Boulder, Laboratory of Educational Research, University of Colorado.
- GREDLER M.E. (1996), *Program Evaluation*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.

- GREEN J.E., CARACELLI V. (1997), *Advances in Mixed-method Evaluation: the Challenges and Benefits of Integrating Paradigms* (New Directions for Program Evaluation, 74), San Francisco, Jossey-Bass.
- GREENE J.C., ABMA T.A. (2001), *Responsive Evaluation* (New Direction for Program Evaluation, 92), San Francisco, Jossey Bass.
- GRINNELL R.M., UNRAU Y.A. (2008), *Social Work Research and Evaluation: Foundations of Evidence-Based Practice*, 8. ed., Oxford, Oxford University Press.
- GUBA E.G., LINCOLN Y.S. (1981), *Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*, San Francisco, Jossey Bass.
- GUBA E.G., LINCOLN Y.S. (1987), *Fourth Generation Evaluation*, in PALUMBO D.J. (Ed.), *The Politics of Program Evaluation*, Thousand Oaks (CA), Sage (tr. it.: *La valutazione di quarta generazione*, in Stame N., a cura di, *Classici della valutazione*, Milano, F. Angeli, 2007, pp. 128-155).
- GUBA E.G., LINCOLN Y.S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Sage.
- HADJI C. (1995), *La valutazione delle azioni educative*, Brescia, La Scuola (ed. or.: *L'évaluation des actions éducatives*, Paris, Presses universitaires de France, 1992).
- HAMBLETON R.K., SWAMINATHAN H. (1985), *Item Response Theory*, Norwell (MA), Kluwer.
- HAMMOND C., LINTON D., SMINK J., DREW S. (2007), *Dropout Risk Factor and Exemplary Programs. A Technical Report*, Clemson (SC), National Dropout Prevention Center/Network.
- HAMMOND R.L. (1968), *Evaluation at the local level*, Tucson (AZ), EPIC Evaluation Center.
- HAYWARD J.B., *Dropout Prevention Demonstration Projects: Factors That Affect Implementation and Effectiveness*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, April 3-7, 1991), 12 pp. (ERIC ED348733 <http://www.eric.ed.gov>)
- HOUSE E.H. (1983), *Assumptions Underlying Evaluation Models*, in MADAUS G.F., SCRIVEN M., STUFFLEBEAM D.L. (1983), *Evaluation models: viewpoints on educational and human service evaluation*, Boston, Kluwer, pp. 45-64.
- HOUSE E.H., HOWE K.R. (1998), *Deliberative Democratic Evaluation in Practice*, Boulder, University of Colorado.
- HOYLE J.R., V. COLLIER (2006), *Urban CEO Superintendents' Alternative Strategies in Reducing School Dropouts*, «Education and Urban Society», 39, 1, pp. 69-90.
- HUANG D. (2001), *An After-School Evaluation System for Middle and High School Programs*, «NASSP Bulletin», 85, 626, pp. 45-61.
- HURSH D. (2007), *Assessing No Child Left Behind and the Rise of Neoliberal Education Policies*, «American Educational Research Journal», 44, 3, pp. 493-518.

- HYMAN H. (1967), *Evaluating Social Action Programs*, in LAZARSFELD P.F. (Ed.), *The use of Sociology*, New York, Basic Books.
- JACKSON-CHAPMAN D., MCNEESE M.N., MAULDING W. (2006), *Factors That Predict Students' Perceptions of the Helpfulness of the Incentive-Based After-School Training Program*, «Journal of Individual Psychology», 62, 3, pp. 224-233.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994), *The program evaluation standards*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (2010), *The program evaluation standards: A Guide for Evaluators and Evaluation Users*, 3. ed., Thousand Oaks (CA), Sage (<http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards>, ultimo accesso luglio 2010).
- KEE J.E. (1995), *Benefit-cost Analysis in Program Evaluation*, in WHOLEY J.S., HATRY H.P., NEWCOMER K.E. (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation*, San Francisco, Jossey Bass, pp. 456-488.
- KIDDER L., FINE M. (1987), *Qualitative and Quantitative methods: When Stories converge*, in MARK M., SHOTLAND R. (Eds.), *Multiple Methods in Program Evaluation* (New Direction for Program Evaluation, 35), San Francisco, Jossey Bass, pp. 57-75.
- KIRST M.W. (1990), *Accountability: Implications for State and Local Policymakers*, Washington (DC), Information Services, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- KNESTING K. (2008), *Students at Risk of School Dropout: Supporting Their Persistence*, «Preventing School Failure», 33, 52, 4, pp. 3-10.
- KORETZ D. (1996a), *The Validity of Gains in Scores on the Kentucky Instructional Results Information System (KIRIS)*, Santa Monica (CA), Rand.
- KORETZ D. (1996b), *Using Student Assessment for Educational Accountability*, in HANUSHEK E. (Ed.), *Improving the Performance of America's School*, Washington (DC), National Academic Press, pp. 171-196.
- LAUER P.A., AKIBA M., WILKERSON S.B., APHORP H.S., SNOW D., MARTIN-GLENN L. (2006), *Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students*, «Review of Educational Research», 76, 2, pp. 275-313.
- LAZARSFELD P.F. (Ed.) (1967), *The use of Sociology*, New York, Basic Books.
- LEE V.E., BURKAM D.T. (2003), *Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure*, «American Educational Research Journal», 40, 2, pp. 353-393.
- LEITHWOOD K.A. (1994), *Evaluating Implementation of Educational Programs and Innovations*, in HUSÉN T., NEVILLE POSTLETHWAITE T., *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 2 ed., pp. 2070-2074.
- LEONE L., PREZZA M. (2003), *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Milano, F. Angeli.
- LESSINGER L.M. (1970), *Every Kid a Winner: Accountability in Education*, New York, Simon & Schuster.
- LEVIN H.M. (1983), *Cost-effectiveness: A primer*, Thousand Oaks (CA), Sage.

- LEVINE M. (1974), *Scientific Method and the Adversary Model*, «American Psychologist», September, pp. 666-677.
- LICHTNER M. (1999), *La qualità delle azioni formative: criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Milano, F. Angeli.
- LINCOLN Y.S., GUBA E.G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- LINDQUIST E.F. (1953), *Design and Analysis of Experiments in Psychology and Education*, Boston, Houghton Mifflin.
- LINDQUIST E.F. (Ed.) (1951), *Educational Measurement*, Washington (DC), American Council of Education.
- LINN R.L., BAKER E.L., DUNBAR S.B. (1991), *Complex, performance-based assessment: Expectations and Validation Criteria*, «Educational Researcher», 20, 8, pp. 15-21.
- LORD F.M., NOVICK M.R. (1968), *Statistical theories of mental test scores*, Reading (MA), Addison Wesley.
- MACDONALD B. (1975), *Evaluation and the Control of Education*, in TAWNEY D. (Ed.), *Evaluation: The State of the Art*, London, School Council.
- MADAUS G.F., SCRIVEN M., STUFFLEBEAM D.L. (1983), *Evaluation models: viewpoints on educational and human service evaluation*, Boston, Kluwer.
- MADAUS G.F., STUFFLEBEAM D.L. (2000), *Program Evaluation: a Historical Overview*, in STUFFLEBEAM D.L., MADAUS G.F., KELLAGHAN T. (Eds.), *Evaluation models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, 2. ed., Boston, Kluwer Academic Publishers, pp. 3-18.
- MADAUS G.F., W. HANEY, A. KREITZER, *Testing and Evaluation: Learning from the Projects We Fund*, New York, Council for Aid to Education, 1992 (<http://www.bc.edu/research/csteep/CTESTWEB/documents/CTEST/TestEval.pdf>, ultimo accesso luglio 2010).
- MARTINI A., MIELI G., PIZZO M. (2002), *La valutazione del Progetto Sam*, in FONDAZIONE PER LA SCUOLA DELLA COMPAGNIA DI SAN PAOLO, *Lotta alla dispersione e orientamento. Cosa c'è di nuovo nelle grandi città europee*, Torino, Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, pp. 183-229.
- MASON L. (1996), *Valutare a scuola: prodotti, processi e contesti dell'apprendimento*, Padova, Cleup, 1996.
- MATHISON S. (2008), *What Is the Difference between Evaluation and Research and Why Do We Care?*, in SMITH N.L., BRANDON P.R. (Eds.) *Fundamental Issues in Evaluation*, New York – London, The Guilford Press, pp. 183-196.
- MAYER R., OUELLET F., SAINT-JACQUES M.-C., TURCOTTE D. et al. (2000), *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Paris, G. Morin.
- MESSICK S. (1994), *The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments*, «Educational Researcher», 23, 3, pp. 13-23.
- METFESSEL N.S., MICHAEL W.B. (1967), *A Paradigm Involving Multiple Criterion Measures for the Evaluation of the Effectiveness of School Programs*, «Educational and Psychological Measurement», 27, pp. 931-943.

- MINISTERO DELL'INTERNO. DIREZIONE GENERALE SERVIZI CIVILI (1996), *La prevenzione del disagio e delle dipendenze con gli adolescenti: premesse culturali e teoriche ed esiti della sperimentazione nazionale coordinata di Progetti adolescenti*, Roma, Ministero dell'Interno.
- MITCHELL S., WAIWAIOLÉ G. (2003), *Interim Evaluation of In-District Alternative Education High School Programs, Portland*, Portland Public Schools. Research and Evaluation Department, (ERIC ED 478-201 <http://www.eric.ed.gov>).
- MULLIS R.L., RATHGE R., MULLIS A.K. (2003), *Predictors of Academic Performance during Early Adolescence: A Contextual View*, «International Journal of Behavioral Development», 27, 6, pp. 541-548.
- NATION M., CRUSTO C., WANDERSMANN A., KUMPFER K.L., SEYBOLT D., MORRISSEY-KANE E., DAVINO K. (2003), *What Works in Prevention: Principles of Effective Prevention Programs*, «American Psychologist», 58, pp. 449-456.
- NATIONAL STUDY OF SECONDARY SCHOOL EVALUATION (1960), *Evaluative Criteria*, Washington (DC), National Study of Secondary School Evaluation.
- NEILD R.C., BALFANZ R., HERZOG L. (2007), *An Early Warning System*, «Educational Leadership», 65, 2, pp. 28-33.
- NEILD R.C., STONER-EBY S., FURSTENBERG F. (2008), *Connecting Entrance and Departure. The Transition to Ninth Grade and High School Dropout*, «Education and Urban Society», 40, 5, pp. 543-569.
- OECD (2002), *Glossary of key terms in evaluation and results based management*, <http://www.oecd.org/dataoecd/29/21/2754804.pdf> (tr. it. *Glossario dei principali termini utilizzati negli ambiti valutazione e gestione basata sui risultati*, a cura di Direzione generale per la cooperazione allo sviluppo del Ministero degli Affari Esteri e Associazione italiana di valutazione (Aiv), (<http://www.oecd.org/dataoecd/14/31/17484948.pdf>, ultimo accesso luglio 2010).
- OWENS T. (1973), *Educational Evaluation by Adversary Proceeding*, in HOUSE E. (Ed.), *School Evaluation: The Politics and Process*, Berkeley (CA), McCutchan.
- PALUMBO M. (2001), *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare*, Milano, F. Angeli.
- PARLETT M., HAMILTON D. (1972), *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programs* (Occasional Paper, 9), Edinburgh, Center for Research in Educational Sciences, University of Edinburgh.
- PATTON M.Q. (1978), *Utilization-Focused Evaluation*, Beverly Hill (Ca), Sage.
- PATTON M.Q. (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2. ed., Thousand Oaks (CA), Sage.
- PATTON M.Q. (1997), *Utilization-Focused Evaluation. The New Century Text*, 3. ed., Thousand Oaks (CA), Sage.
- PAWSON R., TILLEY N. (1997), *Realistic Evaluation*, London, Sage.
- PLESSI P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, Brescia, La Scuola.
- POPHAM W.J. (1969), *Objectives and Instruction*, in R.E. Stake (Ed.), *Instructional Objectives*, Skokie (IL), R. McNally.
- POPHAM W.J. (1988), *Educational evaluation*, 2. ed., Englewood Cliff (N.J.), Prentice Hall.

- PRINA F. (a cura di) (2006), *Osservatorio sulle progettualità di prevenzione primaria e promozione della salute di Torino e provincia. Rapporto sui dati degli anni scolastici 2001-2005*, Dipartimento di Scienze Sociali, Università di Torino.
- PROVUS M. (1971), *Discrepancy Evaluation*, Berkeley (CA), McCutchan Publishing.
- RICCHIARDI P., TORRE E.M. (2005), *Un bilancio di competenze al termine del corso di laurea in Scienze della formazione primaria*, in COGGI C. (a cura di), *Per migliorare la didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 401-458.
- RIPPEY R. (Ed.) (1973), *Studies in Transactional Evaluation*, Berkeley (CA), McCutchan.
- RIVLIN A., TIMPANE M.M. (Eds.) (1975), *Planned Variation in Education*, Washington (DC), Brookings Institution.
- RIVOIRA B. (a cura di) (2006), *Provaci ancora, Sam! Una scelta educativa forte*, in BRIGHENTI E. (a cura di), *Ricomincio da me: l'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Trento, IPRASE del Trentino, pp. 39-73.
- ROBLEDI MONTECEL M., CORTEZ J.D., CORTEZ A. (2004), *Dropout-Prevention Programs: Right Intent, Wrong Focus, and Some Suggestions on Where to Go from Here*, «Education and Urban Society», 36, 2, pp. 169-188.
- ROGERS P.R. (2000), *Program Theory: Not whether Programs Work but How They Work*, in STUFFLEBEAM, D.L., MADAUS G.F., KELLAGHAN T. (Eds.), *Evaluation Models*, Norwell (MA), Kluwer.
- ROSSI E. (2004), *Adolescenti, promozione e prevenzione. Un modello di analisi valutativa*, Milano, F. Angeli.
- ROSSI P.H., FREEMAN H.E. (1980), *Evaluation. A Systematic Approach*, Thousand Oaks (Ca), Sage.
- ROSSI P.H., FREEMAN H.E., LIPSEY M.W. (1999), *Evaluation. A Systematic Approach*, 6. ed., Thousand Oaks (Ca), Sage.
- ROSSI P.H., WILLIAMS W. (Eds.) (1972), *Evaluating Social Action Programs: Theory, Practice and Politics*, New York, Seminar.
- ROSSI R.J. et al. (1995), *Evaluation of Projects Funded by the School Dropout Demonstration Assistance Program. Final Evaluation Report. Vol I: Findings and Recommendations*, Washington, D.C., Department of Education, Office of the Under Secretary.
- ROSSI R.J. et al. (1995), *Evaluation of Projects Funded by the School Dropout Demonstration Assistance Program. Final Evaluation Report. Vol II: Data Tables, Methodology, and Data Collection Instruments*, Washington, D.C., Department of Education, Office of the Under Secretary.
- SANDERS W.L., HORN S. (1994), *The Tennessee Value-added assessment system (TVAAS): Mixed model methodology in educational assessment*, *Journal of «Personnel Evaluation in Education»*, 8, 3, pp. 299-311.
- SANICOLA L., TREVISI G. (a cura di) (2003), *Il progetto: metodi e strumenti per l'azione sociale*, Napoli, Liguori.
- SCHATZMAN L., STRAUSS A.L. (1973), *Field Research*, Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall.

- SCRIVEN M. (1967), *The methodology of evaluation*, in TYLER R.W., GAGNE R.M., SCRIVEN M. (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally, pp. 39-83.
- SCRIVEN M. (1973), *Goal Free Evaluation*, in HOUSE E.R. (Ed.), *School Evaluation: the Politics and Process*, Berkeley (Ca), McCutchan.
- SCRIVEN M. (1991), *Evaluation Thesaurus*, Newbury Park (CA), Sage.
- SEAMAN D.F., YOO C.Y. (2001), *The potential for Even Start Family Literacy programs to reduce school dropouts*, «Preventing School Failure», 46, 1, pp. 42-46.
- SMINK A. (2001), *Alternative to Retention*, «NASSP Bulletin», 85, 629, pp. 3-17.
- SMITH L.M., P.A. POHLAND (1974), *Educational Technology and the Rural Highlands*, in SMITH L.M., *Four Examples: Economic, Anthropological, Narrative, and Portrayal* (AERA Monograph on Curriculum Evaluation), Chicago, Rand McNally & Co.
- SMITH N.L. (1994), *Evaluation Models and Approaches*, in HUSÉN T., NEVILLE POSTLETHWAITE T., *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 2 ed., pp. 2101-2109.
- STAKE R.E. (1967), *The Countenance of Educational Evaluation*, «Teachers College Record», 68, pp. 523-540.
- STAKE R.E. (1975), *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation*, paper presented at a Conference on “New Trends in Evaluation”, Goteborg, Sweden, October 1973 (Occasional Paper Series, 5), <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/ops05.pdf>, ultimo accesso luglio 2010 (rist. in: STUFFLEBEAM D.L., MADAUS G.F., KELLAGHAN T., *Evaluation models: viewpoints on educational and human service evaluation*, 2. ed., Boston, Kluwer, 2000, pp. 343-362).
- STAKE R.E. (1995), *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks (CA), Sage.
- STAKE R.E. (Ed.) (1975), *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*, Columbus (Ohio), C.E. Merrill.
- STAME N. (2007), *Introduzione*, in STAME N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Milano, F. Angeli, pp. XI-XIX.
- STAME N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, Formello (Roma) SEAM.
- STAME N. (2001), *Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare*, in PALUMBO M., *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare*, Milano, F. Angeli, 2001, pp. 21-46.
- STEARNS E., GLENNIE E.J. (2006), *When and Why Dropouts Leave High School*, «Youth & Society», 38, 1, pp. 29-57.
- STENNER A.J., WEBSTER W.J. (1971), *Educational Program Audit Handbook*, Arlington (VA), I.D.E.A.
- STUFFLEBEAM D.L. et al. (1971) *Educational Evaluation and Decision Making*, Itasca (IL), F.E. Peacock.
- STUFFLEBEAM D.L., SHINKFIELD A.J. (1985), *Systematic evaluation*, Boston, Kluwer.

- STUFFLEBEAM D.L., SHINKFIELD A.J. (2007), *Evaluation Theory, Models, and Applications*, San Francisco, Jossey-Bass.
- STUFFLEBEAM D.L., WEBSTER W.J. (1983), *An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation*, in MADAUS G.F., SCRIVEN M., STUFFLEBEAM D.L. (1983), *Evaluation models: viewpoints on educational and human service evaluation*, Boston, Kluwer, pp. 23-43.
- SUCHMAN E.A. (1967), *Evaluative research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*, New York, Russel Sage Foundation.
- TESSARO F. (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando.
- THORNDIKE R.L. (Ed.) (1971), *Educational Measurement*, Washington (DC), American Council of Education.
- TORRANCE H. (1993), *Combining Measurement-Driven Instruction with Authentic Assessment: Some Initial Observation of National Assessment in England and Wales*, «Educational Evaluation and Policy Analysis», 15, pp. 81-90.
- TORRE E.M. (2007), *Il bilancio di competenze al termine di un curriculum universitario. Considerazioni di metodo*, in BALDISSERA A., COGGI C., GRIMALDI R. (a cura di), *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 195-220.
- TORRE E.M. (2008), *Lavorare con gli adolescenti. Emergenze e domande formative di insegnanti ed educatori. Una ricerca tra scuola ed extrascuola*, Roma, Aracne.
- TORRE E.M., RICCHIARDI P. (2007), *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*, Trento, Erickson.
- TRINCHERO R. (2007), *Le interviste biografiche ed ermeneutiche per la valutazione qualitativa dei percorsi formativi*, in BALDISSERA A., COGGI C., GRIMALDI R. (a cura di), *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 105-122.
- TSANG M.C. (1997), *Cost Analysis for improved Educational Policymaking and Evaluation*, «Educational Evaluation and Policy Analysis», 19, 4, pp. 318-324.
- TURCOTTE D., TARD C. (2000), *L'évaluation de l'intervention et l'évaluation de programme*, in MAYER R., OUELLET F., SAINT-JACQUES M.-C., TURCOTTE D. et al., *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Paris, G. Morin, pp. 327-358.
- TYLER R.W. (1932), *Services Studies in Higher Education*, Columbus (Ohio), Bureau of Educational Research, Ohio State University.
- TYLER R.W. (1942), *Eight-Year Study*, in SMITH E.R., TYLER R.W., *Appraising and Recording Student Progress*, New York, Harper.
- TYLER R.W. (1942), *General Statement on Evaluation*, «Journal of Educational Research», 35, pp. 492-501.
- TYLER R.W. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago, Chicago University press.
- VAN DER MAREN J.-M. (2003), *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- VERGANI A. (2004), *Casi di valutazione: processi valutativi e azioni formative*, Bologna, Il Mulino.

- WEBSTER W.J. (1975), *The organization and functions of research evaluation in a large urban school district*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington (DC) (ERIC ED106345, <http://www.eric.ed.gov>).
- WEBSTER W.J. (1995), *The connection between personnel evaluation and school evaluation*, «Studies in Educational Evaluation», 21, pp. 227-254.
- WEBSTER W.J., MENDRO R.L., ALMAGUER T.O. (1994), *Effectiveness Indices: a 'Value-Added' Approach to Measuring School Effect*, «Studies in Educational Evaluation», 20, pp. 113-145.
- WEISS C. (1972), *Evaluation Research*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.
- WEISS C. (1995), *Nothing as Practical as Good Theory: Exploring Theory-Based Evaluation for Comprehensive Community Initiatives for Children and Families*, in CONNELL J. et al. (Eds.), *New Approaches to Evaluating Community Initiatives*, New York, Aspen Institute.
- WEISS C. (1997), *Theory-based Evaluation: Past, Present and Future*, in ROG D.J., Fournier D (Eds.), *Progress and Future Directions in Evaluation: Perspectives on Theory, Practice and Methods* (New Direction for Program Evaluation, 76), San Francisco, Jossey Bass.
- WEISS C. (2000), *Theory-based Evaluation: Theories of Change for Poverty Reduction Programs*, in FEINSTEIN O., PICCIOTTO R. (Eds.), *Evaluation and Poverty Reduction*, Washington (DC), World Bank.
- WEISS C., BUCUVALS M. (1980), *Social Science Research and Decision Making*, New York, Columbia University press.
- WEISS C.H. (1998), *Evaluation*, 2. ed., Upple Saddle River (NJ), Prentice Hall.
- WHOLEY J. (1989), *Improving Government Performance*, San Francisco, Jossey Bass.
- WOLF R.L. (1975), *Trial by Jury: A new Evaluation Method*, «Phi Delta Kappa», 3, 57, pp. 185-197.
- WOLF R.L. (1979), *The Use of Judicial Evaluation Methods in the Formulation of Educational Policy*, «Educational Evaluation and Policy Analysis», 1.
- WOLF R.M. (1994), *Empirical Framework for Evaluation*, in HUSÉN T., NEVILLE POSTLETHWAITE T., *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 2 ed., pp. 2089-2097.
- WORTHEN B.R., SANDERS J.R. (1987), *Educational Evaluation: Alternative Approach and Practical Guidelines*, New York, Longman.
- WORTHEN B.R., VAN DUSEN L.M. (1994), *Nature of Evaluation*, in HUSÉN T., NEVILLE POSTLETHWAITE T., *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon, 2 ed., pp. 2109-2119.
- YIN R.K. (1992), *The Case Study as a Tool for Doing Evaluation*, «Current Sociology», 40, 1, pp. 121-137.