



Università
Ca' Foscari
Venezia

Dottorato di ricerca in Scienze del linguaggio, della Cognizione e della Formazione, XXIII ciclo

Scuola di dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione

(A.A. 2010-2011)

**Un Framework per la valutazione della formazione di conoscenza
come outcome delle politiche socio-educative**

SETTORE SCIENTIFICO-DISCIPLINARE DI AFFERENZA: MPED 04

Tesi di dottorato di Francesco Maria Melchiori, matricola 955506

Direttore della Scuola di dottorato
Ch.mo Prof. Umberto Margiotta

Tutore del dottorando
Ch.mo Prof. Fiorino Tessaro

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare il Chiarissimo Prof. Fiorino Tessaro , relatore di questa tesi, per la grande disponibilità e cortesia dimostratemi, e per tutto l'aiuto fornito durante la stesura della Tesi.

Un ringraziamento speciale al Chiarissimo Prof. Umberto Margiotta per i preziosi consigli e per il sostegno scientifico.

Un ringraziamento alla mia famiglia e alle persone care. Ai colleghi di dottorato, per essermi stati vicini sia nei momenti difficili, sia nei momenti felici: sono stati per me più veri amici che semplici colleghi.

INDICE GENERALE

Parte Prima	7
1. Introduzione alla Tesi.....	7
1.1. Il quadro sociale di riferimento	7
1.2. La linea di ricerca	13
1.3. I concetti fondamentali	15
1.3.1. Le politiche.....	16
1.3.1.1 Le politiche pubbliche	16
1.3.1.2 Le Politiche sociali	17
1.3.1.3 Le Politiche socio-educative	18
1.3.1.4 Le politiche socio-educative del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca	18
1.3.2. La teoria e l'ipotesi di ricerca	19
1.3.2.1 La teoria.....	19
1.3.2.2 L'ipotesi	22
1.3.2.3 La valutazione delle politiche socio-educative: proposta di un percorso di ricerca originale.....	23
1.3.3. Il framework per la valutazione	25
1.3.4. Gli assunti per la verifica del framework	26
1.3.4.1 Il contesto d'uso.....	26
1.3.4.2 Le fasi dell'applicazione.....	27
Primo passo	28
Secondo passo	28
Terzo passo	28
1.3.4.3 La valutazione dei risultati	29
1.3.5. La struttura della sperimentazione	30
1.3.6. L'applicabilità e la prova del modello	31
1.3.7. La verifica e validazione dell'ipotesi	32
1.4. Orientamento della ricerca e la struttura della Tesi	34
Parte Seconda.....	39
2. Il quadro di riferimento	39
2.1. Gli aspetti di indirizzo	39
2.1.1. Decision maker, policy maker e stakeholder.....	40
2.1.2. Politica pubblica e politica socio-educativa	44
2.1.3. Excursus storico Paesi Anglosassoni	46
2.1.4. Excursus storico italiano	51
2.2. Le teorie del cambiamento	56
2.2.1. I modelli valore-aspettativa	58
2.2.2. I Modelli di interagenti col contesto sociale.....	64
2.2.3. I modelli ecologico e Biopsicosociale.....	68
2.3. Il contesto sociale.....	76
2.3.1. Il social outcome of learning.....	76

2.3.2.	Il contesto sociale e gli stakeholder	82
2.3.3.	Il capitale sociale e la network analysis	86
2.3.4.	Il contestualismo e il cambiamento evolutivo	91
2.3.5.	Il contesto sociale come sistema complesso	95
2.4.	La metodologia.....	97
2.4.1.	La grounded theory.....	97
2.4.2.	Il metodo misto.....	101
2.4.3.	La stima degli effetti e i suoi metodi.....	105
2.5.	<i>Le teorie della valutazione</i>	117
2.5.1.	<i>La valutazione delle politiche</i>	117
2.5.2.	<i>Il significato della “valutazione”</i>	119
2.5.2.1	<i>Il perché della valutazione</i>	125
2.5.2.2	<i>Il cosa della valutazione</i>	125
2.5.2.3	<i>Il chi della valutazione</i>	129
2.5.2.4	<i>I rischi della valutazione</i>	131
2.5.3.	Le tipologie della valutazione	132
2.5.3.1	La valutazione come azioni indipendenti collegate.....	132
2.5.3.2	La valutazione come processo di trasformazione.....	134
2.5.4	<i>La valutazione partecipata</i>	137
2.5.4.1	<i>Le forme della partecipazione</i>	138
2.5.4.2	<i>Metodi, strumenti e ostacoli della valutazione partecipata</i>	139
Parte Terza	142
3.	Per una valutazione della politica socio educativa.....	142
3.1.	Le problematiche socioeducative	142
3.1.1.	Le direttrici di fondo.....	142
3.1.2.	Il sistema scolastico come ambiente sociale – dichiarazione del contesto sociale di riferimento	143
3.2.	La formazione della politica.....	145
3.2.1.	I livelli territoriali della politica.....	145
3.2.2.	La governance della politica	146
3.3.	I caratteri della valutazione della politica socioeducativa	150
3.3.1.	Gli scopi e gli obiettivi della valutazione.....	150
3.3.2.	Gli assunti per la progettazione dell'intervento e il contesto di riferimento della valutazione	151
3.3.3.	La rappresentazione per la valutazione	152
3.3.4.	La rappresentazione a Framework	155
3.4.	La diagnosi socio educativa	158
3.4.1.	Gli interventi di politiche socio educative del MIUR.....	158
3.4.2.	La predisposizione dell'applicazione del framework	160
3.4.2.1	La circoscrizione dell'ambito di ricerca	160
3.4.2.2	La ricerca qualitativa: le interviste testimoni privilegiati	163
3.4.2.3	Le evidenze delle risposte	165

3.4.2.4	La costruzione dell'interpretazione	172
3.4.2.5	Il contesto reale della valutazione.....	179
3.5.	Il frame work per la valutazione degli interventi delle politiche socioeducative: la proposta.....	180
3.5.1.	Il modello del framework	180
3.5.2.	La valutazione dell'outcome: un adattamento del modello logico del framework	188
Parte Quarta	199
4.	L'utilizzazione sul campo del modello di framework	199
4.1.	Il contesto e le pratiche di riferimento.....	199
4.1.1.	I contesti sociali per le politiche socio-educative.....	199
4.1.2.	Le tipologie degli interventi socioeducativi	200
4.1.2.1	La comunicazione per l'imposizione del cambiamento	202
4.1.2.2	La comunicazione per il cambiamento responsabile	205
4.1.2.3	I mediatori per il cambiamento.....	209
4.2.	L'applicazione del framework	211
4.2.1.	Gli interventi socio educativi e il framework	211
4.2.2.	La valutazione dei Centri-2you.....	212
4.2.3.	La ricostruzione delle azioni di valutazione	214
4.2.4.	La valutazione di output: processo.....	217
4.2.4.1	La valutazione del servizio agito	217
Valutazione ex ante.....	218	
Valutazione in itinere	219	
Valutazione ex post.....	220	
4.2.4.2	Le criticità condizionanti lo sviluppo del servizio	221
4.2.5.	La valutazione di outcome: l'apprendimento	221
4.2.5.1	I risultati come soddisfazione dei destinatari	222
Le opinioni degli studenti.....	222	
Le opinioni dei giovani.....	222	
Le opinioni delle famiglie	223	
4.2.6.	La valutazione degli outcome: l'agire	223
4.2.6.1	I risultati dalla parte delle istituzioni scolastiche.....	225
Organizzazione e gestione dei rapporti scuola-Centro.....	225	
Azioni comuni e risultati.....	226	
4.2.7.	La valutazione di outcome: impatto ovvero trasformazioni consolidate.....	227
4.2.7.1	Il successo formativo	227
4.2.7.2	La logistica e l'organizzazione dei servizi	228
4.2.7.3	Le azioni per la sostenibilità.....	228
4.2.7.4	Le prospettive	228
4.2.8.	Gli effetti negli outcome	229
4.2.8.1	Giovani	232

4.2.8.2 Studenti	232
4.2.8.3 Famiglie.....	233
4.3 L'analisi dei dati ecologici della valutazione	235
4.3.1 La rappresentazione dei risultati qualitativi	236
4.3.2 La rappresentazione dei risultati empirici.....	237
4.4 La sostenibilità del framework.....	238
Parte Quinta	241
5. Conclusioni	241
5.1. Riflessioni sulle ipotesi	241
5.2 Per una pedagogia della politica socio-educativa	242
5.3 La conoscenza politica e la conoscenza fattuale	243
Bibliografia.....	245

Parte Prima

1. Introduzione alla Tesi

1.1. *Il quadro sociale di riferimento*

Agli inizi degli anni '90, il sistema socio-economico dell'Unione Europea attraversava una lunga stagione caratterizzata da notevoli difficoltà sia nel conseguimento di una soddisfacente performance di crescita sia per ciò che riguardava un più significativo miglioramento dell'inclusione sociale. La necessità per l'Europa era, quindi, quella di intraprendere la strada di una riforma sociale strutturale sia nel mercato del lavoro - che puntava a diventare sempre più flessibile rispetto ai mutamenti di specializzazione - sia nei modelli di politica sociale, il cui obiettivo diveniva quello di una forte riduzione della spesa pubblica nazionale. In netto contrasto rispetto alle indicazioni dei tagli da riservare alle politiche sociali, gli esiti del Consiglio Europeo di Lisbona del marzo del 2000 affermavano la necessità di una svolta significativa nella storia della cooperazione europea nel campo delle politiche dell'Istruzione e Formazione; in tale occasione infatti veniva presentato come obiettivo strategico per il 2010 quello di rendere l'economia dell'UE - basata sulla conoscenza - la più competitiva e dinamica del mondo, ovvero capace di una crescita economica duratura accompagnata da un miglioramento quantitativo e qualitativo dell'occupazione e da una maggiore coesione sociale¹. A tale dichiarazione facevano inoltre seguito le direttive per lo sviluppo, strategicamente fondate su tre pilastri concettuali e di azione: un pilastro economico, un pilastro sociale, un pilastro ambientale.

I sistemi educativi dei Paesi appartenenti all'OCSE hanno da lungo tempo promosso il valore dell'istruzione come investimento i cui effetti si estendono al di là della sfera economica, sebbene questo consenso preceda tuttora lo sviluppo di un modello teorico robusto e una raccolta di dati approfondita su questa tematica². È evidente che i sistemi scolastici, e più in generale le

¹ I macro obiettivi strategici puntano a: 1) Aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione dell'UE; 2) Facilitare l'accesso a tutti ai sistemi di istruzione e formazione; 3) Aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione. Inoltre la "strategia di Lisbona" una riforma dei sistemi di sicurezza sociale europei: tali sistemi sono uno dei punti forti dell'Europa, in quanto consentono di far fronte senza eccessive scosse ai necessari cambiamenti strutturali e sociali, ma devono essere modernizzati per poter diventare sostenibili affinché anche le generazioni future possano beneficiarne.

² Joint Education Council/Commission Report on the implementation of the Lisbon Strategy – *Education and Training 2010: the success of Lisbon hinges on urgent reforms*, 26 Febbraio 2004. In questo documento viene inoltre sottolineato il bisogno di una "Griglia Comune delle qualifiche" (European Qualifications Framework) e, come massima priorità per l'Europa, la necessità sia di una "Griglia comune per assicurare la qualità nell'educazione professionale e

politiche per l'educazione che investono le popolazioni dei Paesi industrializzati, concorrono in misura rilevante a determinare condizioni più o meno favorevoli per la crescita economica dei singoli Paesi³; ne deriva che la definizione in chiave evolutiva dei sistemi economici e sociali non può prescindere da una corretta valutazione e presa in carico dei fattori educativi. L'adozione dell'educazione come fattore propulsivo di crescita ha generato due importanti effetti:

- 1) il peso della conoscenza come risorsa strategica nelle dinamiche economiche si è affermata all'interno nell'agenda politica europea;
- 2) le politiche della formazione e dell'educazione nell'arco di tutta la vita sono ritenute strategiche ai fini dell'incremento della competitività.

Tuttavia l'insieme delle dichiarazioni di intenti e previsioni positivistiche di sviluppo, di cui abbiamo citato soltanto una minima parte, prefiguravano un rilancio sul piano economico e una tendenza rinnovatrice a livello socio-culturale che non ha trovato realizzazione -se non in misura parziale - a causa della lunga stagione di crisi economica globale e di riforme del *welfare* nazionale specificamente indirizzate ai tagli di spesa ed al rientro del debito pubblico⁴. Inoltre l'obiettivo strategico di Lisbona, nelle intenzioni del Consiglio, doveva essere realizzato con l'applicazione del "metodo di coordinamento aperto", il quale implicava – ed implica tutt'ora - , la trasposizione degli orientamenti europei all'interno delle politiche nazionali e regionali e la determinazione di parametri di riferimento (*benchmarks*) intesi come strumenti per confrontare le buone prassi; questo processo di diffusione e condivisione degli indirizzi politici e di intervento presupponeva però un livello implicito di

tirocinio" (*Common quality assurance framework for the vocational education and training*) conseguenza della dichiarazione di Copenhagen, sia dello sviluppo di un insieme concordato di standards, procedure e linee guida per assicurare la qualità" in congiunzione col "Processo di Bologna" (1999).

³ VERTECCHI B., *Che cosa è bene comparare e che cosa non lo è*, in *Insegnare*, (2007)3/ 4, <http://www.sicotem.it/dblog/articolo.asp?articolo=25>, 28/11/2010, 12-13.

⁴ Il Patto di stabilità e crescita è un quadro di norme per il coordinamento delle politiche di bilancio nazionali nell'ambito dell'Unione economica e monetaria (UEM). È stato creato a tutela della solidità delle finanze pubbliche, importante requisito per il corretto funzionamento dell'UEM. Il Patto si articola in una parte preventiva e in una parte dissuasiva. Gli elementi dissuasivi del patto sono quelli previsti dalla procedura per i disavanzi eccessivi, che scatta quando il disavanzo supera la soglia del 3% del PIL prevista dal trattato. Se ritiene che vi sia un disavanzo eccessivo ai sensi del trattato, il Consiglio formula delle raccomandazioni agli Stati membri interessati affinché adottino delle misure correttive, indicando un termine entro cui riassorbire il deficit. L'inosservanza delle raccomandazioni fa scattare le ulteriori fasi della procedura, che può giungere, per gli Stati membri dell'area dell'euro, fino alla comminazione di sanzioni.

*policy analysis*⁵ e valutazione dei programmi/interventi che non essendo istituzionalizzato e/o perseguito uniformemente in tutti i Paesi Membri dell'unione inficiava la realizzazione e la validità del processo stesso. La crisi mondiale dell'estate 2007 ha cancellato completamente le speranze di raggiungere gli obiettivi prefissati, mentre le stime a medio termine dell'OCSE⁶, del Fondo Monetario⁷, e della Commissione Europea⁸ preconizzavano il ritorno per l'Europa occidentale continentale, dopo la crisi, su un solco caratterizzato da un andamento economico piuttosto lento, in linea, con le esperienze e le tendenze di economie mature. Questi presupposti hanno portato ad una gestione limitata delle risorse finanziarie, ed in particolare a quelle dell'erario a cui si fa in gran misura ricorso per la formazione di capitale umano, basata sulla sola identificazione delle priorità da sostenere; la situazione diventa ancora più preoccupante quando si prendono in considerazione quegli interventi delle politiche socio-educative, considerati "addizionali"⁹, che non possono contare su una vasta letteratura di ricerca che ne documenti il valore intertermini di ritorno sociale ed economico. In questa sede è opportuno ricordare che i tagli di spesa si sono ripercossi persino su problemi sociali – quali: il diffuso accesso e l'uso di droga; l'AIDS; la bassa inclusione sociale – che per la loro natura si configurano come una vera e propria emergenza e che trovano come soluzioni programmi e strumenti a lungo termine o palliativi, come medicine genomiche, Sure start project, etc.¹⁰. Secondo Ridgway, Zawojewski, Hoover, per promuovere una politica sociale efficace è necessario sviluppare un nuovo campo di ricerca, focalizzato sull'ambito dei cambiamenti *macro-sistemici* – il processo di trasformazione di sistemi complessi in ottica qualitativa – e dei *metodi di ricerca*

⁵ In questo caso da considerare nella sua accezione più generale: "La policy analysis è il metodo di indagine che serve a ricostruire per ogni singolo settore le modalità del processo decisionale e a mettere in luce i fattori nella loro natura e nella loro pluralità. A scopo di chiarimento elenco alcuni temi ricorrenti: fase della decisione e della attuazione; passaggio del processo decisionale dai politici agli amministratori; verifica degli effetti rispetto alle scelte adottate; pressioni degli interessi interni ed esterni rispetto coalizioni di potere; legittimità e legalità sia delle scelte che degli interventi attuativi, ecc.". IZZO D. *L'educazione come politica sociale: istituzioni di scienza politica dell'educazione*, Napoli, Liguori, 1994, 1 ed. p. 6

⁶ OCSE, *Economic Outlook*, OCSE, Parigi, 2009.

⁷ IMF, *World Economic Outlook*, Imf, Washington D.C., 2009.

⁸ European Commission, *Economic Forecast 2010-2011*, Bruxelles, 2010.

⁹ L'addizionalità, in questo caso, fa riferimento alla definizione del corrispondente principio comunitario inserito tra i quattro cardini dell'azione strutturale; questo fondamento stabilisce che l'aiuto dell'UE non deve avere come conseguenza una riduzione dell'impegno degli Stati membri, ma si deve semplicemente aggiungere a quest'ultimo. Nello stesso senso ci si riferisce agli interventi che non confluiscono direttamente nel sistema di istruzione e formazione integrato e che non pesano direttamente sulla spesa obbligatoria.

¹⁰ Cfr RIDGWAY J. - ZAWOJEWSKI J.S. - HOOVER M.N., *Problematising Evidence-based Policy and Practice*, Evaluation & Research in Education, vol. 14(2000)3, 191

che possano fornire basi empiriche per riforme macro sistemiche apportando la necessaria radicale innovazione di pratiche e tecniche¹¹.

Nel convegno tra i Ministri dell'Istruzione dei paesi OCSE del novembre 2010 sul tema "*Investire in capitale umano e sociale: nuove sfide*" è stato ribadito che "conoscenza, abilità, norme e comportamenti acquisiti in educazione hanno effetti esterni in molti campi della vita. Nelle società contemporanee, l'educazione è uno dei più potenti modi per migliorare gli impatti sociali e produrre progresso sociale". Le domande alla base discussione del dibattito politico internazionale sono state tre, ed è utile riprenderle per introdurre il tema di ricerca:

1. *Quando vengono effettuate decisioni cruciali su i budget educativi, i decisori politici prendono in considerazione i più ampi benefici sociali dell'educazione, come la salute e la partecipazione sociale e civile?*
2. *Come possono essere progettate le politiche educative per rafforzare le competenze non-formali, i valori, le norme e i comportamenti rispetto alla salute, il civismo e la partecipazione sociale?*
3. *Come si può migliorare la coerenza delle politiche trasversali a diversi settori – per esempio educazione e salute pubblica¹²?*

Si tratta di tre interrogativi che colgono perfettamente i fondamenti di una riflessione necessaria sulla sostenibilità futura del sistema socio-economico europeo, nel cui contesto si inserisce l'obiettivo principale di questo progetto: l'elaborazione di un framework di valutazione degli interventi socio-educativi che, prendendo in considerazione gli outcome, valorizzi l'apprendimento informale e non-formale che si determina con lo sviluppo della relativa politica e degli interventi a questa correlati. L'impiego di questo strumento di ricerca, riprendendo anche l'istanza di Ridgway *et al.*, è trasversale ai tre quesiti dell'OCSE, poiché:

- 1) recupera il fattore educativo come fulcro degli interventi, rende esplicita ai decisori politici la relazione tra le differenti politiche sociali, da considerare in fase di *budgeting*.
- 2) Avvia una riflessione sulla progettazione degli interventi socio-educativi, mettendo in risalto la necessità di considerare le teorie e le metodologie delle Scienze della Formazione, vista la dimostrata valenza dell'elemento educativo.

¹¹ RIDGWAY J., ZAWOJEWSKI JS. AND HOOVER MN., *Problematising Evidence-based Policy and Practice*, Evaluation & Research in Education, vol.14(2000)3&4, 181-192.

¹² OCSE Education Ministerial Meeting, *Issue for discussion: Reinforcing the social benefits of education*, Parigi, OCSE, 2010, p. 20.

- 3) Pone le basi per una *evidence-based policy*, mettendo in rilievo i punti di forza e di debolezza degli interventi e promuovendo l'apprendimento politico (*policy learning*). Favorisce l'opportunità di recuperare il ruolo centrale della consulenza degli esperti dell'Education (ricerca ricognitiva, ricerca sulle politiche e ricerca per le politiche¹³).

Le aree essenziali di intervento discusse nella stessa riunione dai ministri dell'educazione dell'OCSE convergono con quelle specifiche delle politiche socio-educative laddove individuano la necessità di investire su interventi a favore dei bambini svantaggiati - soprattutto nelle fasi dell'infanzia e adolescenza - per favorire lo sviluppo di abilità, valori e comportamenti rilevanti che influiscano positivamente sui fattori di efficacia ma soprattutto di equità. Inoltre, proprio riguardo all'elemento dell'equità, è importante operare a favore degli adulti svantaggiati, cioè di coloro che hanno mancato l'opportunità di sviluppare le proprie abilità nelle fasi di vita precedenti, dato che le evidenze suggeriscono che l'innalzamento dei valori di *literacy* migliori le variabili legate alla salute, alla partecipazione civile e alla fiducia nelle istituzioni.

Le analisi delle attività di ricerca e delle conclusioni del progetto OCSE "*Social Outcome of Learning*" sottolineano come la coerenza all'interno dei diversi settori di politiche e a livelli diversi di educazione aumenta l'efficacia, l'efficienza e la sostenibilità degli investimenti fatti su vari fronti per promuovere la cura della salute, la partecipazione civile, l'impegno politico e la fiducia nelle istituzioni. Gli interrogativi si pongono, allora, su come è possibile promuovere un ripensamento integrato e condotto al di là dei limiti settoriali per massimizzare i benefici, constatato che l'educazione influisce positivamente sulla salute, ma che allo stesso tempo si verifica anche l'effetto inverso¹⁴. Per questo motivo la sfida del futuro per i governi sarà quella di investire in strutture gestionali e strumenti di policy analysis per potenziare la collaborazione orizzontale e la coerenza politica in un approccio al progresso sociale di tipo "whole of government"¹⁵, poiché tutti i paesi OCSE hanno un'esperienza limitata di promozione della coerenza politica tra le differenti aree di policy-making: Educazione, Salute pubblica e Politica Sociale.

Il passaggio determinante, a questo punto, non è tanto l'assodata debolezza della ricerca pedagogica nei confronti della schiacciante forza dello statuto epistemologico dell'economia¹⁶ in questo settore di ricerca, quanto la richiesta

¹³ La differenziazione proposta riprende quella *tra discipline research e policy research* di Izzo, in IZZO D., *L'educazione come politica sociale: istituzioni di scienza politica dell'educazione*, Napoli, Liguori, 1994, I Ed.

¹⁴ OCSE, *Understanding the social outcomes of learning*, OCSE, Paris, 2007.

¹⁵ OCSE Education Ministerial Meeting, *Issue for discussion: Reinforcing the social benefits of education*, OCSE, Parigi, 2010, p. 20.

¹⁶ L'approccio economico per l'analisi dei risultati pedagogici si è diffuso ed è diventato pervasivo in tutti gli ambiti di ricerca. "La sola enfasi sul *cosa* e sul *quanto* si è appreso attraverso le comparazioni internazionali, senza una riflessione di senso, rischia di cancellare il *come* e il *perché* si apprende che sottendono la dimensione antropologica, culturale e sociale

legittima di riappropriarsi dei valori intangibili dell'*Education* in una congiuntura favorevole ad uno slittamento paradigmatico a favore delle scienze della formazione.

E' riconosciuto infatti che "con lo sviluppo attuale delle scienze umane e tecniche, con la trasformazione sociale, professionale ed economica, la pedagogia ha cambiato statuto. Essa si trova ad affrontare l'educazione dell'uomo nel corso dell'intera sua vita e a doversi sempre misurare con la trasformazione dei sistemi educativi socio-istituzionali che si fanno carico di questa evoluzione¹⁷."

Date queste premesse, e con l'obiettivo prefissato di una società realmente fondata sulla conoscenza, urge rispondere alle questioni che rimangono aperte: è ancora accettabile sottovalutare la centralità del processo educativo e dell'apprendimento, nel far fronte alle sfide del prossimo futuro¹⁸ o tralasciare le opportunità offerte dagli interventi alternativi alla formazione formale? È pensabile relegare l'*Education* alla sola sfera dell'interesse economico, come fattore rilevante per il capitale umano, e non considerarla, invece, come capitale sociale con impatto sui processi di inclusione e di coesione sociale, di promozione dell'integrazione, di sviluppo sostenibile? E' possibile non considerare, cioè qualificare e riconoscere, oltre all'apprendimento formale e non formale, l'*apprendimento informale*? E infine, qual è, alla luce di queste problematiche, il ruolo del *lifewide learning* se non quello di raccordo tra l'apprendimento informale generato dalle politiche e il suo riconoscimento, sia esistenziale sia certificatorio, in rapporto allo sviluppo e alla crescita della comunità sociale?

[...]. Questo approccio rischia di procurare un'indebita scissione culturale fra il pensiero economico oggi *forte*, che pretende una lettura di sistema e, attraverso la valutazione, ricerca dati comparabili, e un pensiero pedagogico oggi *debole*, che sostiene il *metodo* a discapito del *contenuto*, che guarda sempre con perplessità ad una valutazione comparativa, in quanto troppo semplificatrice dell'ineludibile complessità dei processi formativi ed educativi." PREVITALI D., *Responsabilità sociale*, in *Voci dalla Scuola*, Napoli, Tecnodid editrice, 5(2009)9, p. 394.

¹⁷ MARGIOTTA U., *Prefazione*, p. 9 in FABRE M. *Epistemologia della formazione*, Bologna, Clueb, 1999.

¹⁸ La strategia Europa il 2020 si concentra soprattutto su obiettivi interdipendenti, che si rafforzino reciprocamente: una crescita intelligente, che sviluppi un'economia fondata sulla conoscenza e l'innovazione; una crescita inclusiva, che incoraggi un'economia a forte tasso d'occupazione che favorisca la coesione sociale e territoriale. Più nello specifico le sfide più afferenti a questo ambito: spingere gli investimenti in ricerca e sviluppo al 3% del Pil; ridimensionare il tasso di abbandono scolastico che dovrà essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani dovrà essere laureato; riguardo l'istruzione, formazione e formazione continua migliorare la situazione che vede un quarto degli studenti che presenta scarse capacità di lettura, mentre un giovane su sette abbandona troppo presto la scuola e la formazione. Inoltre circa il 50% raggiunge solo un livello di qualificazione medio, che spesso non corrisponde alle esigenze del mercato del lavoro. Commissione Europea, *COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE: EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3.3.2010 COM(2010) 2020, pp. 9-11

1.2. La linea di ricerca

La linea di ricerca riguarda il tema dei rapporti che intercorrono tra le politiche educative sociali territoriali, e nello specifico quelle che derivano da politiche nazionali a supporto dell'istruzione e formazione formale¹⁹, e la formazione di una conoscenza consapevole, realizzata tramite un apprendimento informale, più o meno approfondita e particolareggiata, qualificata e misurabile, (quantitativamente e/o qualitativamente) sulle tematiche delle politiche stesse. La conoscenza sociale, quindi, come *effetto* delle politiche pubbliche educative e come outcome dell'efficacia educativa delle politiche stesse; quest'ultime si configurerebbero, quindi, come *formazione informale* all'interno del *lifelong/lifewide learning*.

L'individuazione - adattamento e stabilizzazione - di un *framework per la valutazione* dell'*outcome* di una *politica socio educativa* con il quale da un lato evidenziare la diversità e la specificità degli stessi risultati e dall'altro porre la valutazione come strumento per dare *evidenza* a quanto assunto, operato e conseguito con la politica, costituisce lo *specifico obiettivo* di ricerca. L'uso del *framework* apporterebbe una chiarificazione dei risultati e la loro diversa spendibilità da parte dei decisori politici; si tratterebbe di informazioni che sarebbero raccolte attraverso un procedimento standardizzato con stadi e prodotti precisi che segue lo sviluppo delle politiche dalla loro formazione alla espressione dei giudizi valutativi finali.

La base delle ipotesi su cui si fonda la linea di ricerca si sviluppa a partire dalle riflessioni e conclusioni (*findings*) del progetto *Social Outcomes of Learning* (d'ora in avanti indicato come SOL), che attualmente risulta essere uno degli sforzi più significativi profusi dall'OCSE nell'estendere il campo dei dispositivi concettuali ed analitici per l'esame delle ricadute sociali dell'apprendimento. Punto di forza di questo progetto internazionale, focalizzato in particolare sullo studio degli effetti dell'apprendimento nel campo delle politiche sociali della salute e della cittadinanza attiva, resta lo studio del contributo e dei miglioramenti che l'istruzione e la formazione scolastica e universitaria apportano in termini di ricadute in ambito sociale. Alla luce delle risultanze di questa indagine, come approfondiremo successivamente²⁰, la relazione tra le politiche territoriali educative e i cambiamenti nelle altre dimensioni cardini dei modelli sociali assumono nuovo interesse come possibile leva di intervento in settori che presentano convergenze negli obiettivi generali o negli strumenti adottati. Nello stesso tempo si riconosce però che, per l'applicabilità delle risultanze del SOL, occorre affrontare e approfondire quella che a nostro avviso risulta la principale lacuna della ricerca OCSE: la mancanza di riferimenti

¹⁹ Vedi Decreto Legislativo 112 art 139, comma 2, art 140. "Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 marzo 1997, n. 59

²⁰ Vedi paragrafo par. 2.3.1

specifici agli aspetti teorici dell'apprendimento, alle sue ricadute ed alle conseguenti implicazioni pedagogiche, soprattutto a livello di ricerca valutativa e analisi delle politiche in educazione. La relazione causale messa in evidenza deve essere sviluppata, al di là delle sole implicazioni economiche, per recuperare alla ricerca pedagogica questi ambiti di intervento completamente dimenticati.

L'elaborazione di alcuni riferimenti a concetti chiave, dalla teoria sociale cognitiva basata sulla *human agency*²¹ al paradigma emergente contestualista²², permette di attribuire allo stesso tempo completezza all'indagine SOL, la cui validità sarebbe altrimenti sostenuta soltanto da una pura correlazione, seppure molto forte, rilevata nei dati analizzati e dalla proprietà di trasferibilità ad altri contesti dei risultati della ricerca stessa, in particolare quelli metodologici, sempre subordinata ad una *thick description*²³. Lo studio degli elementi più rilevanti della configurazione delle politiche socio-educative nazionali e territoriali del nostro Paese - circoscrivendo i distintivi settori di interesse come ad esempio, la formazione continua e permanente e le politiche territoriali i cui esiti intercettano l'apprendimento comunitario -, ha fornito i principi utili alla progettazione di una linea di ricerca originale. Quest'ultima, sebbene in alcuni suoi punti converga su quelli del progetto SOL - soprattutto in riferimento alle strategie e agli strumenti di rilevazione - viene innestata all'interno di una differente e più feconda ipotesi esplicativa generale, quella che vede nella *valutazione* il compito di spiegare quel di più che fa di un cambiamento, di una trasformazione, un evento educativo e quindi pertinente al sapere pedagogico. In tal senso, quindi, la linea guida del percorso di indagine diventa l'integrazione delle due logiche della valutazione, quella della ricerca e quella del *program policy*²⁴, necessaria per sviluppare un approccio in grado sia di calibrare gli aspetti principali dell'implementazione di una *policy* educativa sia di ampliare i confini dell'analisi delle ricadute sociali degli interventi stessi.

L'esigenza principale [della valutazione] riguarda la necessità di avere migliori teorie di programma. Attualmente i valutatori si accontentano delle ipotesi che riescono a ricavare

²¹ BANDURA A., *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*, Englewood Cliffs N.J., Prentice-Hall, 1986.

²² BRONFENBRENNER, U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.

²³ TRINCHERO R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002, p. 175. Le informazioni della *thick description*, nell'approccio costruttivista, puntano a fornire un'accurata e dettagliata descrizione e interpretazione del contesto entro il quale gli asserti formulati sono risultati validi, per consentire di identificare contesti analoghi nei quali sia possibile trasferire tali asserti. In questo senso si discosta dall'approccio realista che si basa esclusivamente sulla rappresentatività del campione della ricerca, che determina la generalizzabilità dei risultati, basandosi esclusivamente sulla proprietà dell'inferenza statistica.

²⁴ MELCHIORI R., *La valutazione dei sistemi scolastici europei: le logiche e le pratiche*, in MARGIOTTA U., PORROTTO G. (a cura di) *Primo rapporto sulla ricerca educativa in Italia* Mazzanti Editori, Venezia, 2007, p.. 275.

dall'interazione con i pianificatori dei programmi e con gli operatori oppure attraverso i ragionamenti logici che essi stessi mettono in gioco. Molte di queste teorie sono elementari, semplicistiche, parziali, e addirittura del tutto sbagliate. I valutatori devono guardare alle scienze sociali, compresa la psicologia sociale, l'economia e gli studi di organizzazione per acquisire delle indicazioni che permettano loro di mettere a punto delle formulazioni più valide; infine devono diventare più abili nello sviluppare loro stessi delle teorie. Per i valutatori è importante avere delle teorie migliori, da utilizzare come colonna portante delle loro ricerche. Per gli ideatori di programmi, teorie migliori sono ancora più importanti, per far sì che gli interventi sociali abbiano una maggiore probabilità di creare il tipo di società che auspichiamo di vedere realizzata nel ventunesimo secolo²⁵.

1.3. I concetti fondamentali

L'analisi di una politica pubblica attraverso la lente della valutazione implica che - oltre alla raccolta e al censimento di azioni, attività e operazioni svolte, unitamente ai prodotti realizzati secondo la programmazione e la pianificazione stabilita in funzione dell'accertamento della buona conduzione e del rispetto dei tempi - si verifichi la capacità della politica stessa di produrre gli effetti desiderati e fissati secondo la direzione prestabilita (e di non causare effetti indesiderati) attraverso l'espressione di giudizi empiricamente ed ermeneuticamente fondati.

In questo paragrafo si prendono in considerazione le politiche socio-educative, come derivazione delle politiche pubbliche e delle politiche pubbliche di carattere sociale, assegnando loro uno specifico significato che sarà chiarito e utilizzato all'interno dei riferimenti teorici dell'ipotesi di ricerca; questi ultimi fondano il nucleo di riferimento sia per la fase della ricerca empirica realizzata sia per le logiche, le riflessioni, i ragionamenti, le inferenze e le deduzioni compiute, a fronte dei risultati ottenuti per la validazione della teoria stessa.

Come descritto nell'introduzione, una delle prime esigenze a cui la presente sezione intende rispondere riguarda la necessità di delineare un insieme di definizioni condivise, da considerarsi funzionali alla definizione di impatto delle politiche formative sulla formazione professionale. I motivi di tale scelta sono ascrivibili principalmente a due ordini di fattori: 1) la necessità di superare la complessità (anche di natura semantica) dei concetti chiave attorno ai quali ruotano le attività del progetto; 2) l'esigenza di operativizzare i concetti stessi, così da rendere possibile lo svolgimento dell'attività di ricerca; di seguito descriveranno sono descritti gli aspetti concettuali relativi alle connotazioni caratterizzanti la politica socio-educativa, la teoria di fondo, le ipotesi della ricerca, il modello della ricerca empirica, le fasi della sperimentazione e il *framework* di valutazione.

²⁵ WEISS C., *La valutazione basata sulla teoria: passato, presente e futuro*, in STAME N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2007 p. 366.

1.3.1. Le politiche

1.3.1.1 Le politiche pubbliche

In questa Tesi con il termine di *politica pubblica*²⁶ si assume il significato di “risposta ad un particolare problema collettivo”. Tuttavia, il termine “politica pubblica” è utilizzato nella letteratura specialistica e nel linguaggio comune con una varietà di significati.

Come afferma una nota studiosa di politiche pubbliche, “*lo studio delle politiche pubbliche è caratterizzato da una curiosa anomalia: oltre che dalle metodologie, i ricercatori sono divisi dalla definizione stessa dell’oggetto dell’indagine*”²⁷.

Concentrandosi esclusivamente sulla politica intesa come *policy*, restano comunque possibili diverse accezioni e sfumature; ciò che preme sottolineare, in questa sede, è il fatto che le politiche pubbliche “*non sono fenomeni che si autodefiniscono, bensì categorie analitiche, i cui contenuti sono definiti dall’analista più che dallo stesso policy maker*”²⁸. Si tratta perciò di costrutti analitici, di interpretazioni della realtà operate dal ricercatore che, almeno in una certa misura, costruisce il proprio oggetto d’indagine a partire da una serie di elementi osservabili (leggi, comportamenti amministrativi, interventi, atteggiamenti dei destinatari, ecc.), nonché dalle proprie sensibilità e competenze metodologiche. Le caratteristiche e i contenuti di tale oggetto d’indagine possono perciò variare a seconda dell’approccio analitico adottato.

Recentemente il tema dell’efficacia delle politiche e della loro valutazione si è accompagnato a quello più ampio della *governance*²⁹ pubblica. Per quest’ultima, e in particolare per la valutazione, il Libro Bianco³⁰ sulla

²⁶ In italiano esiste un solo termine, *politica*, per definire due concetti assai diversi tra loro che, invece, gli anglosassoni tengono separati anche sul piano terminologico grazie all’uso dei vocaboli *politics* e *policy*. Per evitare fraintendimenti chiariamo velocemente quali sono le differenze tra queste due accezioni di “politica”. La politica nel senso di *politics* può essere definita come “la competizione esistente tra gruppi e/o tra individui per la conquista e il mantenimento delle risorse necessarie all’esercizio del potere” e quindi è correlata essenzialmente con la dimensione del potere: il suo perseguimento, la sua legittimazione, la sua gestione ed organizzazione. La politica nel senso di *policy*, che si può considerare con l’espressione “politica pubblica”, riguarda “l’insieme di azioni messe in atto da attori pubblici al fine di affrontare un problema collettivo”.

²⁷ REGONINI G., *Lo studio delle politiche pubbliche*, in PANEBIANCO A. (a cura di), *L’analisi della politica*, Bologna, il Mulino, 1989, pp. 491-516.

²⁸ HECLO H., *Review Article: Policy Analysis*, in *British Journal of Political Science*, vol.2(1972)1, 83-108, ripreso da: FORMEZ, *Valutare gli effetti delle Politiche Pubbliche. Metodi e applicazioni al Caso Italiano*, Roma, FORMEZ, 2006, pag. 33.

²⁹ In termini generali con il termine *governance* (utilizzato spesso in opposizione a quello di *government*) viene fatto riferimento ad un nuovo modo di governare, diverso dal tradizionale modello gerarchico, nel quale l’autorità statale esercita un controllo sovrano sul popolo, sull’amministrazione decentrata e sulla “società civile”. In questo nuovo sistema si amplia il numero di soggetti “non governativi” che partecipano attivamente e in modo esplicito alla formulazione e all’implementazione delle politiche pubbliche.

³⁰ Commissione delle Comunità Europee, *La governance Europea. Un libro bianco*, Bruxelles, 2001, pag 10. Le indicazioni sono state ulteriormente approfondite nel successivo documento

governance della Commissione Europea, sottolinea come “*le politiche dell’Unione Europea devono essere efficaci e tempestive, producendo i risultati richiesti in base a obiettivi chiari, alla valutazione del loro impatto futuro e, ove possibile, delle esperienze acquisite in passato*”.

1.3.1.2 Le Politiche sociali

Le politiche sociali³¹ sono politiche pubbliche che hanno come riferimento funzioni “specifiche” e “aspecifiche”, ossia che possono venire esercitate, come spesso avviene, da altri segmenti della Pubblica Amministrazione. La prima serie di compiti consiste in attività volte a: a) cogliere le esigenze di individui (minori, disabili, anziani soli, poveri, soggetti privi di abitazione, persone con severi problemi di convivenza domestica, soggetti con dipendenza da alcool e droghe) che si trovano in condizioni socioeconomiche problematiche; b) agevolare l’accesso alle risorse di *welfare* da parte di soggetti che, per ragioni anagrafiche, economiche, sociali e culturali, possono incontrare particolari difficoltà nella loro fruizione; c) sostenere le persone e le famiglie nello sviluppo delle capacità necessarie alla risoluzione dei loro problemi di adattamento rispetto al contesto in cui vivono; d) stimolare l’attuazione e, eventualmente, il potenziamento dei programmi di assistenza sociale posti in essere in ambito pubblico.

Le funzioni aspecifiche riguardano, invece, compiti condivisi con altre organizzazioni e istituzioni, quali: 1) la programmazione, la gestione e la valutazione di misure di politica pubblica; 2) l’effettuazione di ricerche e studi sui bisogni di persone socialmente escluse, sui problemi connessi alla convivenza

intitolato “Libro bianco del comitato delle Regioni sulla Governance multilivello”, dove per si “*intende per governance multilivello un’azione coordinata dell’Unione, degli Stati membri e degli enti regionali e locali fondata sul partenariato e volta a definire e attuare le politiche dell’UE*”. Tale modalità di *governance* implica la responsabilità condivisa dei diversi livelli di potere interessati, e si basa su tutte le fonti della legittimità democratica e sulla rappresentatività dei diversi attori coinvolti”., pag 1.

³¹ I servizi sociali, secondo la definizione fornita dall’ONU, consistono in una serie di attività organizzate volte a favorire il reciproco adattamento tra gli individui e il loro ambiente sociale. Si tratta di un’accezione piuttosto lata del termine, che può essere, così, interpretato in termini talmente estensivi da includere nei servizi sociali la generalità delle prestazioni dei sistemi di welfare, forse con la sola esclusione di quelle pensionistiche e delle politiche del lavoro. Seguendo invece un’interpretazione restrittiva, si fanno rientrare nei servizi sociali solo le attività di social work, come sono definite in gergo tecnico, ossia le attività di assistenza e di sostegno dirette verso soggetti che soffrono, per le più svariate cause, di - più o meno intense - forme di deprivazione e marginalità sociale con il fine di favorirne l’integrazione nella collettività in cui vivono. Secondo questa visione non verrà affrontato, perché non direttamente, afferente il tema della valutazione in alcune importanti normative nazionali in materia di servizi sociali, in particolare in tre leggi che hanno avuto un ruolo determinante nel cambiamento del quadro normativo di settore: la legge 285\1997 sui diritti e le opportunità per l’infanzia e l’adolescenza, il decreto legislativo D.Lgs. 229/99 sulla controversa riforma sanitaria ter che rilancia il tema della riforma socio-sanitaria e la legge 328/2000 che è la legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.

familiare e alla tutela dei minori, sulle cause - individuali e sociali - dei comportamenti devianti e così via.

1.3.1.3 Le Politiche socio-educative

Le politiche socio-educative³² sono politiche sociali che si realizzano all'interno del sistema d'istruzione e formazione professionale (con estensione all'apprendimento permanente), e non riguardano quindi esplicitamente o l'istruzione oppure la formazione professionale intese da un punto di vista disciplinare o contenutistico, bensì intervengono su aspetti di natura sociale e personale che influenzano o condizionano o limitano oppure minacciano la *partecipazione* degli allievi all'istruzione in generale. Ad esempio sono politiche socio-educative quelle che riguardano la cittadinanza attiva (es. volontariato, tutela dell'ambiente, legalità), l'istruzione nel contesto sanitario (es. scuola ospedale, disabilità), i comportamenti a rischio (es. bullismo, bulimia, dipendenza da droghe e farmaci).

Queste politiche sono avviate principalmente dall'amministrazione centrale (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), Ministero del lavoro, salute e politiche sociali, Ministero della gioventù (politiche giovanili)) e dalle loro ramificazioni territoriali, e hanno come riferimento le persone che in un determinato momento storico e in una specifica posizione territoriale rientrano nelle relazioni di ordine e carattere d'istruzione o formazione professionale oppure formazione permanente. Si tratta di individui che possono o assumere un ruolo diretto nel sistema scolastico (insegnanti, dirigenti scolastici, personale ATA, studenti, famiglie, personale di sostegno, tutor, psicologi, lavoratori – dipendenti, autonomi, precari-ecc.) oppure un ruolo indiretto (famiglie³³, amministratori locali, operatori economici, operatori sanitari, professori universitari, dirigenti aziendali, ecc.).

1.3.1.4 Le politiche socio-educative del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca

Partendo dalla definizione di politica socio-educativa fornita precedentemente, l'analisi condotta nel presente progetto di ricerca si è concentrata in particolare sulle politiche socio-educative portate avanti dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR), e nello specifico dalla Direzione generale per lo

³² Definizione connotata e precisata nella presente Tesi.

³³ Le famiglie assumono un doppio ruolo: sono infatti al contempo sia operatori diretti, quando partecipano alla progettazione e programmazione delle azioni scolastiche, ad esempio partecipazione al gruppo GLH. Oppure sono operatori indiretti, quando versano un contributo alla scuola, partecipano alle riunioni con i docenti, richiedono i servizi della mensa agli organi comunali, si informano sui nuovi ordinamenti della scuola, pongono domande e offrono opinioni sui forum istituzionali educativi.

Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione (già Direzione Generale per lo Studente), per le quali sono state raccolte le documentazioni disponibili e sono state effettuate delle interviste con testimoni privilegiati referenti di diversi progetti. L'elenco degli interventi presi in considerazione sono:

- 1) Strengthening Families Program (SFP) - Rafforzamento dei fattori di protezione della famiglia.
- 2) Alimentazione e Salute.
- 3) Il Patentino.
- 4) Progetto 2You - Centri di aggregazione giovanile.

Gli interventi precedenti sono stati oggetto di una specifica analisi iniziale, che è stata realizzata per comprendere sia le finalità e gli obiettivi dei singoli interventi come costituenti di politiche socio-educative sia le evidenze di carattere valutativo realizzate sugli interventi stessi. Le evidenze estrapolate da questa prima fase di analisi sono state fondamentali per la fase di sperimentazione del modello effettuata su dati ecologici del progetto Centri 2You.

1.3.2. *La teoria e l'ipotesi di ricerca*

1.3.2.1 *La teoria*

I risultati di una politica pubblica, e in particolare di una politica socio-educativa possono essere rilevati e considerati per una valutazione riguardante gli aspetti concernenti:

- a) i *cambiamenti* a livello delle singole *persone* esposte agli interventi della politica e relativi a: conoscenza sulle tematiche della politica; comportamenti e atteggiamenti derivanti dall'attuazione degli interventi della politica;
- b) i *cambiamenti* a livello degli *interventi* della politica relativi a: appropriatezza relativamente alla politica, comportamento organizzativo, progettazione e realizzazione, monitoraggio e valutazione;
- c) i *cambiamenti* nella *formulazione* delle politiche, comprendente sia la ideazione e redazione del testo della politica (cioè analisi impatti regolamentazione – Air, analisi tecnico normativa - ATN, verifica impatto della regolamentazione - VIR³⁴) sia lo sviluppo territoriale cioè nazionale, regionale e locale.

³⁴ L'Analisi dell'impatto della regolamentazione (AIR) è stata introdotta nel nostro ordinamento dall'art. 5 della Legge n. 50/1999. L'AIR consiste in un insieme di attività che le amministrazioni dovrebbero realizzare quando progettano provvedimenti regolativi (leggi, regolamenti, circolari, ecc.), al fine di verificarne l'opportunità prima della loro adozione. Ogni nuovo provvedimento

Gli interventi delle politiche socio educative nazionali e/o territoriali³⁵, ovvero i relativi interventi, determinano quindi nei destinatari diretti, o beneficiari, un *apprendimento* per la formazione di una *conoscenza esplicita*, più o meno approfondita e particolareggiata, qualificata e misurabile (quantitativamente e/o qualitativamente) sulle tematiche delle politiche stesse. Nello stesso tempo, gli interventi determinano sui destinatari indiretti, cioè su tutti i soggetti che non presentano le caratteristiche da renderli beneficiari (compresi gli eventuali *stakeholder*), un *apprendimento* per una *conoscenza*³⁶ *tacita* non misurata e attualmente non apprezzata.

Da ciò segue che: evidenziare lo stato di “apprendimento consapevole e/o tacito” o *apprendimento informale*³⁷, posseduto dalla popolazione esposta a politiche socio-educative, beneficiaria e non beneficiaria, e diversamente interessata, è utile e favorevole per avviare successivi interventi di altre

regolativo (il quale va ad aggiungersi ai molti già esistenti) dovrebbe essere giustificato non solamente in base alla sua astratta coerenza con valori ritenuti degni di realizzazione, ma anche dalla valutazione dei costi e dei benefici che andrebbe a generare a carico e/o a favore dei cittadini, delle imprese, del settore pubblico. Interventi che generano costi superiori ai benefici, o interventi che conseguono un dato beneficio a costi superiori rispetto a quelli che verrebbero prodotti da opzioni alternative, si potrebbero evitare più facilmente. L'AIR serve a mettere in luce i casi in cui ciò potrebbe avvenire, non per sostituirsi alla scelta del decisore finale, bensì per aumentarne il set informativo e rendere gli esiti della decisione più trasparenti.

³⁵ Specificare che per territoriali si intendono le politiche, e i relativi interventi, condotti dai Enti locali secondo le loro responsabilità e autorità normative e, principalmente, il principio di sussidiarietà.

³⁶ Per quanto attiene alla formazione della conoscenza, consapevole o tacita, occorre considerare che: “[...], è bene chiarire con tre osservazioni, somiglianze e differenze fra i concetti di conoscenza e di informazione. La prima osservazione è che la conoscenza, diversamente dall'informazione, concerne le credenze e il coinvolgimento. È cioè funzione del punto di vista, della prospettiva o dell'intenzione del singolo. La seconda osservazione è che la conoscenza, diversamente dall'informazione, riguarda l'azione. È sempre diretta a un fine. La terza osservazione è che la conoscenza, come l'informazione, concerne significati; è specifica del contesto e relazionale”. I NONAKA I., TAKEUCHI H, *The knowledge creating company, creare le dinamiche dell'innovazione [The knowledge creating company, Oxford University Press, 1995]* Traduzione di Frigelli U. – Inumaru K, Milano, Guerini e Associati, 1997, p. 94.

³⁷ Per “apprendimento informale” si intende “l'apprendimento, anche non intenzionale, risultante dalle attività della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero, che non è strutturato in termini di obiettivi di apprendimento, di tempi o di risorse dell'apprendimento”.. Contrariamente all'apprendimento formale - apprendimento intenzionale erogato in un contesto organizzato e strutturato (per esempio, in un istituto d'istruzione o di formazione o sul lavoro), appositamente progettato come tale (in termini di obiettivi di apprendimento e tempi o risorse per l'apprendimento) che di norma sfocia in una convalida e in una certificazione.- e non formale -, apprendimento, intenzionale, che si genera nell'ambito di attività pianificate non specificamente concepite come formazione (in termini di obiettivi, di tempi o di sostegno all'apprendimento) l'apprendimento informale non è convalidato e riconosciuto ufficialmente; a volte non è riconosciuto neanche dallo stesso interessato, -conoscenza tacita- come apporto alle sue conoscenze e competenze. Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 2000; CEDEFOP, 2009, “Linee Guida Europee per la validazione dell'apprendimento non formale e informale (European Guidelines for validating non-formal and informal learning,”, marzo 2010, <http://www.cedefop.europa.eu/en/news/4041.aspx>

politiche o sociali o socio-educative con tematiche o medesime o analoghe oppure simili a quelle già concluse³⁸.

L'apprendimento - consapevole o tacito - generato da una politica socio-educativa³⁹ determina sulla popolazione esposta:

- a) una *coscientizzazione* delle tematiche (maggiore attenzione sulla necessità, utilità, utilizzabilità e selettività dei contenuti proposti da un intervento – o più - della politica);
- b) un'*esplicitazione* della domanda relativa alle tematiche (la presa di coscienza pone un'attenzione alle tematiche della politica e determina una precisazione nella formulazione delle richieste);
- c) una *pervasività* della conoscenza sulle tematiche (la presa di coscienza e l'attenzione alle tematiche della politica stabilizza una quantità di informazione nella popolazione che può considerarsi come conoscenza posseduta e radicata⁴⁰; la popolazione quindi può considerarsi distribuita rispetto al "grado di appartenenza"⁴¹ sullo stato della conoscenza stessa).

³⁸ Vedi paragrafo sul "Social Outcome of Learning".

³⁹ Per la politica socio-educativa della "scuola ospedale" la popolazione può essere destrutturata in insiemi corrispondenti a: *Insieme diretto* (beneficiari, non beneficiari); ad esempio, allievi in obbligo d'istruzione frequentanti i corsi per ospedalizzati. *Insieme complementare*: (beneficiari non coinvolti); ad esempio, gli allievi in obbligo formativo che non frequentano corsi per ospedalizzati. *Insieme interessati* (stakeholder): (diretti, indiretti); ad esempio, docenti, personale scuola, famiglie, ospedali (questi soggetti possono essere interessati direttamente alle azioni e possono non essere coinvolti direttamente). *Insieme sociale*: la popolazione esposta all'informazione della politica socio-educativa e comprende tutti gli altri insiemi più i soggetti istituzionali che possono o meno essere coinvolti, anche marginalmente, con problematiche della politica stessa.

⁴⁰ In questo caso la conoscenza è quella di senso comune, quindi formata principalmente da credenze che possono o meno essere state verificate anche scientificamente; l'informazione sulla specifica politica viene inserita nel reticolo delle conoscenze possedute a cui viene dato senso all'atto della partecipazione all'intervento della politica stessa (beneficiario o non beneficiario oppure stakeholder).

⁴¹ Il "grado di appartenenza" deriva dalla *Fuzzy logic* dove identifica la funzione di corrispondenza tra una proprietà, che definisce uno specifico insieme, e l'assunzione della stessa proprietà, cioè appartenenza all'insieme, che varia all'interno dell'intervallo [0,1]. Per definire un insieme *fuzzy* è necessario costruire una *funzione di appartenenza*, vale a dire una funzione che associa un valore (generalmente numerico) con il grado di appartenenza all'insieme. Per convenzione il grado di appartenenza è 0 quando l'elemento non appartiene del tutto all'insieme, 1 quando vi appartiene del tutto e un numero reale intermedio quando vi appartiene parzialmente. Ad esempio un allievo può appartenere, ovvero soddisfare, alle seguenti funzioni di appartenenza: giovane, anno di corso, attività sportive. Nel caso di giovane, la relativa funzione associa al valore dell'età (in anni) il grado di appartenenza all'insieme. L'allievo può, quindi, appartenere contemporaneamente a diversi insiemi, che possono rappresentare concetti opposti. Ad esempio, il giovane di 15 anni appartiene a due insiemi, i *giovani* e il *secondo anno della scuola secondaria superiore*, con grado di appartenenza diverso. L'insieme *fuzzy* è regolato dalla logica *fuzzy* per la quale all'appartenenza viene associato un valore di verità. Quello che nella teoria degli insiemi è il grado di appartenenza, nella logica prende il nome di "grado di verità". Esistono diversi termini correlati al concetto di grado di verità: certezza, possibilità, plausibilità, imprecisione, matching [...]. In questo caso,

- d) una *evidenza* delle conseguenze della conoscenza (la presa di coscienza collettiva, la precisazione della domanda e la pervasività della conoscenza consentono una migliore formulazione delle proposte risolutive – o finalità degli interventi-. La distribuzione della misura del “grado di appartenenza” della popolazione sulla conoscenza delle tematiche avvantaggia lo sviluppo e l’attuazione della stessa o di analoghe o simili politiche successive).

1.3.2.2 L'ipotesi

In concreto, la domanda centrale che si pone per la valutazione di un intervento di una politica è la seguente: “l’intervento della politica, e/o la stessa politica, ha avuto successo nel *risolvere o riformare o modificare oppure mitigare* la problematica?”. Cosa si intende allora per successo?

Il “successo” di una politica ha diverse caratterizzazioni: si può dire che una politica ha successo per il fatto stesso di essere attuata, per il fatto cioè di passare dallo stato di “dettato legislativo” a quello di “pratica amministrativa”, dalla situazione in cui vengono enunciate buone intenzioni a quella in cui le risorse disponibili sono effettivamente mobilitate e utilizzate, i servizi reali sono davvero erogati, gli obblighi o i divieti sono effettivamente imposti⁴². Per

facendo riferimento alla conoscenza della tematica di una politica, si può utilizzare il termine di “evidenza”. Un allievo 15enne è giovane con evidenza 0.9; il giovane è beneficiario di un intervento al 0,25%. Quindi, convenzionalmente l'evidenza è definita come un numero compreso fra 0 e 1 che esprime quanto è vera un'asserzione. Nel caso della conoscenza di una politica è quindi possibile stabilire una funzione di appartenenza che assegna un valore numerico alla diversa quantità di informazione [distribuzione dei valori della proprietà relativa alla conoscenza della politica, o CP]; il grado di appartenenza allora corrisponde al valore che viene assegnato ad una persona esposta alla politica corrispondente ad uno di quelli presenti nell'insieme CP generato dalla proprietà relativa ad una politica e corrispondente alla conoscenza effettiva dimostrata o percepita. In questo modo è possibile considerare la conoscenza posseduta da un soggetto esposto ad una politica come il valore che identifica anche la sua dipendenza dalla politica stessa, cioè: beneficiario uguale a “1”; non beneficiario uguale a “0,2”; stakeholder uguale a “0,5”; non esposto alla politica uguale a “0”. L'uguaglianza tra “grado di interesse” della politica e “grado di conoscenza” della stessa è una delle assunzioni assunte per la Tesi.

⁴² Un'espressione inglese molto efficace descrive questo come il passaggio *from policy fiction to policy facts*. La *fiction* è il disegno astratto della politica prodotto dai *policy makers*, siano essi legislatori, membri degli esecutivi, livelli apicali delle strutture pubbliche. Per diventare *policy facts*, tale disegno astratto deve fare i conti con le volontà, gli interessi e le risorse di tutti quegli attori che devono incorporare il dettato e gli obiettivi della politica pubblica nella loro attività quotidiana (all'interno o all'esterno della pubblica amministrazione). A volte il destino di una politica pubblica enunciata è spesso quello di restare “lettera morta” o di essere attuata in maniera profondamente diversa rispetto allo spirito del suo disegno originario. Si parla in questo caso di “*implementation deficit*”, un fenomeno ricorrente che si incontra sotto tutte le latitudini e in tutti i sistemi politici. Una vasta letteratura (in lingua inglese soprattutto) si occupa di studiare, documentare e spiegare le difficoltà che si incontrano sul cammino della *policy implementation*, ovvero della concreta realizzazione di una politica pubblica. Questa letteratura è conosciuta con diversi nomi, tra cui *implementation research*. Per spiegare l'oggetto di questo tipo di studi si ricorre spesso all'immagine metaforica della *black box*. Il processo di trasformazione delle idee

convesso, come afferma Petersilia "A meno che una comunità non riconosca e accetti la premessa che è necessario un cambiamento di rettificazione e messa a punto, e non confligga con i propri sentimenti circa la semplice punizione, un progetto innovativo ha poche speranze di sopravvivenza, e ancora meno di successo"⁴³.

Partendo dalla definizione fornita di politica socio-educativa, ipotizzare la determinazione del successo significa pertanto *rivelare gli apprendimenti informali*, sulle tematiche della problematica, concretizzati *in una conoscenza cosciente, esplicita, pervasiva ed evidente* nella *popolazione esposta all'informazione e alla formazione* generata dalla politica stessa. Ne deriva che occorre qualificare, ovvero stimare, tale conoscenza; l'operazione di qualificazione stessa può essere considerata corrispondente all'analisi degli effetti della politica socio-educativa; ogni effetto, inteso come ampliamento della conoscenza, può quindi essere misurato come quota dell'incremento della conoscenza stessa rilevata sui beneficiari della politica secondo il modello controfattuale.

1.3.2.3 La valutazione delle politiche socio-educative: proposta di un percorso di ricerca originale

Se si intende la valutazione come "principalmente (ma non esclusivamente) un'attività di ricerca sociale applicata, realizzata, nell'ambito di un processo decisionale, in maniera integrata con le fasi di programmazione, progettazione e intervento, avente come scopo la riduzione della complessità decisionale attraverso l'analisi degli effetti diretti e indiretti, attesi e non attesi, voluti e non voluti, dell'azione, compresi quelli non riconducibili ad aspetti materiali"⁴⁴ si evince come "in questo contesto la valutazione assume il ruolo peculiare di strumento partecipato di giudizio di azioni socialmente rilevanti accettandone necessariamente le conseguenze operative al rapporto fra decisori, operatori e beneficiari dell'azione"⁴⁵.

di *policy* in azioni e pratiche amministrative concrete è una sorta di scatola nera, che l'analista deve aprire, portando alla luce tutti gli elementi in essa contenuti. Solo così facendo si riesce a capire *perché e come* le "grandi speranze" affidate alle politiche pubbliche diventano delusioni, se non addirittura completi fallimenti. In questa Tesi l'interesse è focalizzato su un'altra accezione del successo di una politica: la sua capacità di ottenere – nella versione in cui, *nei fatti*, è stata attuata – gli *effetti* che intendeva ottenere sul problema che ne motiva l'adozione.

⁴³ PETERSILIA, J. , Conditions that permit intensive supervision. *Crime and Delinquency*, 1990 (1) 36, 144.

⁴⁴ BEZZI Claudio, *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli, 2001, p. 10

⁴⁵ BEZZI, *Il disegno* 10

Questa definizione di valutazione⁴⁶, rispetto ad altre presenti in letteratura, evidenzia gli elementi che si ritengono fondanti per il percorso di ricerca valutativa che è stato seguito per corrispondere alle ipotesi da verificare che riguardano la conoscenza, ovvero gli apprendimenti che si determinano con l'attuazione delle politiche territoriali sociali, ancorché educative. In tal senso la valutazione è stata ritenuta come strumento valido per evidenziare gli aspetti che possono seguire l'attuazione di una politica socio-educativa la cui concatenazione e successione crea un processo organizzato e declinato in una procedura dettagliata in grado di cogliere gli elementi determinati per stabilire il conseguimento degli obiettivi della policy; tale processo è riassumibile nella struttura di un framework valutativo. La risposta alla ipotesi diventa quindi la costruzione di uno specifico framework la cui caratterizzazione specifica è indirizzata alla evidenziazione della conoscenza costituita dall'apprendimento informale accertata attraverso l'analisi degli outcome.

Considerando che le politiche socio-educative territoriali sono una specializzazione delle politiche sociali, in quanto hanno una finalità legata al sostegno sociale dell'istruzione e formazione formale dei residenti in Italia in età scolare e in obbligo d'istruzione e formazione, sono prese in considerazione alcune delle politiche territoriali educative, derivate da quelle nazionali, e relative a:

- aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica;
- educazione alimentare e alla salute;
- bullismo, pratiche di aggressività, prepotenza e violenza,
- educazione stradale e alla cittadinanza attiva.

Gli aspetti e le influenze sociali di queste tematiche possono riassumersi con i seguenti settori o contesti sociali, sia scolastici sia non scolastici, e con le azioni dirette da applicare:

Aree/Contesti	Stakeholders	Azioni/attività	Esperienze/oggetti
Scuola	Studenti	Didattica	Strategie cooperative Relazioni di aiuto Individualizzazione / personalizzazione dei saperi Didattica implicita Tecnologie - valutazione per

⁴⁶ Tra il 1887 e il 1898 fu condotto da Joseph Rive uno studio comparativo sul valore dell'esercizio nell'acquisizione dell'abilità dello spelling. Questo studio è generalmente riconosciuto come la prima valutazione formale di un programma educativo.

			l'apprendimento
	Docenti Dirigenti Personale Amministrativo	Organizzazione	Offerta formativa GLH Istituto Formazione aggiornamento Lavoro di rete Documentazione Regole professionali Governance e leadership Supporto alla persona, gestione risorse Promozione di contesti cooperativi Progettualità collegiale
Società	Famiglia	Corresponsabilità	Coinvolgimento della Patto formativo Associazioni Formazione / educazione affettiva Customer Satisfaction Continuità educativa
	Comunità locale	Sostegno alla persona	Pari opportunità Piani di zona Accordi di programma Servizi sociali e servizi di supporto (mensa, trasporti, sovvenzioni etc.)

La tavola riportata evidenzia gli *stakeholder* (o gli attori sociali principali) e gli aspetti che le politiche territoriali sociali/educative coinvolgono a diversi livelli e modalità.

1.3.3. *Il framework per la valutazione*

Lo specifico *framework* da realizzare in risposta alle ipotesi della Tesi si deve caratterizzare concentrando l'attenzione sui cambiamenti che sono generati

dall'attuazione degli interventi della politica⁴⁷, cambiamenti che sono analizzati attraverso i risultati rilevati sugli interventi della politica stessa.

Il cambiamento di cui si esaminerà la specificità è quello della conoscenza generata dall'apprendimento conseguente all'attuazione della politica, o ai suoi interventi peculiari e specifici.

In particolare, il *framework* prenderà in considerazione una scomposizione dei risultati, o *outcomes*, nelle componenti evidenziate dagli aspetti teorici, cioè:

- cambiamenti relativi ai soggetti coinvolti negli interventi, in termini di *apprendimenti*, e quindi immediati;
- cambiamenti relativi alle azioni condotte, ovvero gli *effetti*, e quindi di breve periodo;
- e, in ultimo, cambiamenti relativi alle *condizioni* del e sul contesto, ovvero gli *impatti*, e quindi di lungo periodo.

Il *framework* considererà i risultati come categoria unitamente alle altre categorie che compongono il modello di valutazione e che riguardano: la *situazione*, che esprime lo stato sociale del contesto in cui si evidenzia la problematica che si vuole contrastare; la *risposta*, che implica le decisioni, le risorse, l'organizzazione e gli obiettivi, ovvero la politica, con cui contrastare la problematica; l'*evidenza*, cioè l'intervento valutativo che è utilizzato per dare conto di quanto è stato fatto in ragione del contrasto rispetto alla problematica. L'intervento valutativo comprenderà l'analisi sia delle assunzioni che sottendono la costruzione della politica e i relativi interventi sia dei fattori esterni che hanno influenzato, positivamente o negativamente, l'attuazione della stessa politica e dei relativi interventi.

Nel framework sviluppato in questa tesi l'*effetto* comprende anche la quota della conoscenza tacita trasformata in consapevole misurata sui beneficiari dell'intervento; nella valutazione canonica delle politiche, invece, l'effetto è fatto corrispondere ai soli risultati e ai prodotti relativi alle azioni attuate.

1.3.4. *Gli assunti per la verifica del framework*

1.3.4.1 Il contesto d'uso

Le politiche sociali, e in particolare quelle di tipo socio-educativo, sono tanto più *evidenti* quanto più è possibile attribuire loro *risultati di cambiamento*, (o *immediato*, o *di comportamento* oppure *di stato*) circoscritti e ben definiti (formare i giovani con il patentino; incentivare l'eccellenza dei giovani tramite le

⁴⁷ Il cambiamento complessivo generato da una politica pubblica sarà ottenuto come integrazione dei cambiamenti parziali conseguiti dai singoli interventi della stessa politica.

competizioni; incentivare l'aggregazione giovanile tramite appositi centri di servizi), piuttosto che obiettivi sfocati o generici (diminuire la mortalità dei giovani sulle strade; premiare il merito dei giovani; lottare contro il drop out scolastico; favorire le pari opportunità; diminuire le azioni riconducibili al bullismo; ridurre l'emarginazione sociale).

Rispetto a ciò, la valutazione di un intervento di una politica pubblica, sociale o socio educativa, si chiede: gli strumenti adottati hanno funzionato? La politica è stata efficace, nel senso che ha prodotto evidenze al di là degli effetti desiderati? La politica ha prodotto un apprendimento, consapevole o tacito, per una conoscenza di base riconoscibile e utilizzabile successivamente?

Si tratta di domande di ordine valutativo, che sono alla base di una valutazione; in particolare l'ultima domanda è quella che viene sviluppata empiricamente e analiticamente in questa Tesi. La risposta agli altri due interrogativi risiede, invece, nel *framework* di valutazione predisposto.

Naturalmente, le domande valutative espresse precedentemente non sono le uniche possibili per lo sviluppo di una metodologia che abbia come fine lo studio dei risultati di una politica sociale o socio educativa, o dei relativi interventi, in termini di canone degli effetti. E' qui opportuno precisare che tra i quesiti formulati non sono stati in questa sede considerati né quelli relativi all'efficacia interna né le domande riguardanti l'efficienza per l'uso delle risorse assegnate.

1.3.4.2 Le fasi dell'applicazione

Il passo preliminare per formulare una corretta e completa domanda valutativa rispetto agli effetti di una politica è definire *su cosa* si cerca l'effetto della politica e, in secondo luogo, *di che cosa* si sta ricercando l'effetto. Entrambi questi passi si concretizzano nell'identificazione di "variabili": la prima sarà chiamata *variabile-risultato*, la seconda *variabile-stimolo*⁴⁸. La formulazione della domanda valutativa presuppone inoltre una certa chiarezza concettuale rispetto a "*che cosa si intende per effetto*": è assolutamente necessario, come preconditione per valutare il successo o l'insuccesso di una politica, identificare con sufficiente precisione le dimensioni da modificare; contestualmente per poter dire se una variazione è avvenuta occorre definire *rispetto a che cosa*.

⁴⁸ La differenziazione tra le delle variabili segue la terminologia utilizzata nella letteratura scientifica e in particolare quella della "Pedagogia sperimentale". In particolare si fa riferimento a il *Glossario dei principali termini usati in valutazione e gestione basata sui risultati* in materia di attività di cooperazione allo sviluppo, redatto da un gruppo tecnico ristretto del "Working Party on Aid Evaluation" coordinato dalla Banca mondiale e dal Segretariato Ocse, pubblicato nel 2002 nella collana *Evaluation and Aid Effectiveness*, e riportato in traduzione in MELCHIORI R., *Pedagogia. Teoria della valutazione*, Lecce, Pensa Multimedia, 2009, pp. 217-227 .

Primo passo

I comportamenti/condizioni che rappresentano l'espressione della problematica sono stati *tradotti* in dimensioni – in linea di principio almeno – *osservabili e misurabili*.

Si sono perciò identificate le caratteristiche osservabili dei beneficiari dell'intervento che meglio sembravano rappresentare i comportamenti o le condizioni che la politica socio-educativa intendeva modificare; per le caratteristiche sono state poi identificate le "variabili-risultato" (*outcome variables*) che rappresentavano, nel modo migliore possibile, il problema che la politica intendeva affrontare.

Secondo passo

Essere in grado di indicare una caratteristica della popolazione come variabile-risultato della politica è cosa *ben diversa* dall'essere in grado di stimare l'effetto della politica su quella variabile. La prima azione non produce la seconda poiché ne costituisce un prerequisito: per stimare un effetto occorre prima stabilire *su cosa* si produce un effetto.

Questo è un punto su cui è assai facile fare confusione, indotti anche da certa letteratura in materia, nella quale quella che noi chiamiamo scelta della (o delle) variabili-risultato viene definita come "scelta degli indicatori". In effetti, la parola *indicatore* può essere considerata sotto molti aspetti un sinonimo di variabile-risultato. In questo contesto si preferisce tuttavia quest'ultimo termine, in primo luogo perché sottolinea in modo netto che si tratta di una variabile - cioè una caratteristica misurabile per le singole unità di una popolazione - e non di una qualche statistica aggregata riferita alla popolazione; in secondo luogo, perché sottolinea come questa variabile sia usata come "risultato", cioè come rappresentazione di ciò che la politica vuole migliorare.

Come si è detto, nella gran parte degli esempi e dei casi utilizzati in questo lavoro la variabile-stimolo sarà una variabile sfocata⁴⁹: il beneficio c'è con un grado di appartenenza inteso come *variazione nel tempo*, oppure come *variazione nello spazio*, rispetto al grado di appartenenza dei membri della popolazione esposti al beneficio stesso.

Terzo passo

Una volta messo in evidenza *su cosa* e *di cosa* si ricercano gli effetti, resta da spiegare ciò che precisamente si intende per effetto di una politica. All'interno del paradigma concettuale, su cui si basa la Tesi, *l'effetto* di una politica socio-

⁴⁹ Vedi paragrafo 4.3.6..

educativa si *identifica nel cambiamento* rilevabile nella variabile-risultato *attribuibile in senso causale* alla variabile-stimolo⁵⁰.

1.3.4.3 La valutazione dei risultati

Attraverso i risultati si intende comprendere se e quali tra gli aspetti relativi ad apprendimenti o comportamenti o stati - cioè cambiamenti osservati in concomitanza di una politica/intervento - sono da attribuirsi all'intervento stesso e non ad altri fattori. Per quanto attiene alle politiche pubbliche, in generale, la valutazione è anche riferita alla nozione di *effetto*: per valutazione si intende quindi, in questo caso, un'attività analitica che utilizza i metodi di ricerca utilizzati nelle scienze sociali, psicologiche ed educative per giudicare gli effetti prodotti da uno specifico intervento; in altri termini, l'effetto di una politica (o di un suo intervento) è quella parte del cambiamento che si osserva o su coloro che hanno beneficiato della politica (o dell'intervento) o sul problema che si intendeva risolvere o alleviare conseguente all'attuazione della politica (o dell'intervento).

Per arrivare alla valutazione del cambiamento occorre che sussista un *nesso causale* fra quanto viene effettuato dall'intervento, cioè programmato e realizzato attraverso le azioni compiute, e il cambiamento che si osserva successivamente sui destinatari: solo in questo caso si può parlare di effetto e non di un cambiamento che potrebbe essersi verificato comunque, per cause non riconducibili all'attuazione della politica e dunque imputabili ad altri fattori. La difficoltà che incontra questo tipo di attività valutativa è da rintracciarsi nel depurare l'effetto provocato sui beneficiari dall'azione che si vuole valutare dall'effetto concomitante di altri fattori che influiscono, o che possono influire, in diversa misura: si tratta inoltre di evitare di cadere nell'errore grossolano (ma non infrequente) di ritenere che l'effetto sia semplicemente quello "che accade dopo..." con il conseguente rischio di attribuire ad una certa politica o ad un certo intervento "meriti" o "demeriti" che potrebbero essere attribuiti ad altre variabili.

L'effetto di una politica/intervento può anche essere definito per *differenza*: in questo caso l'effetto è ciò che si osserva dopo l'intervento (situazione osservata) meno quello che si sarebbe osservato in assenza dell'intervento

⁵⁰ Da ciò consegue che l'effetto della politica che si desidera stimare per valutarne il successo *non* sarà semplicemente il *livello* della variabile-risultato *osservato* tra i soggetti esposti alla politica, come si trova a volte nella letteratura dedicata agli indicatori. Ad esempio, il tasso di *drop out* osservato dopo la frequenza di un percorso di formazione *non* è l'effetto del corso di formazione. Tale confusione concettuale nasce spesso dalla scelta di attribuire alla variabile-risultato il nome di "indicatore d'impatto"; per poter essere chiamato effetto, il cambiamento osservato deve essere attribuibile *in senso causale* alla variabile-stimolo. Facendo riferimento all'esempio appena fatto, dovremmo essere sicuri che l'aumento di *drop out* registrato tra i partecipanti al percorso formativo non si sarebbe verificato *comunque*, cioè anche senza il percorso di formazione.

(definita come situazione controfattuale). Si tratta quindi di calcolare la differenza fra due valori: mentre il primo è osservabile – si osservano, ad esempio, i comportamenti dei giovani che hanno superato, o meno, l'esame del patentino, ovvero si analizzano gli incidenti che coinvolgono i giovani e si considera il campione di coloro che hanno effettuato l'esame del patentino (*valore fattuale*) - il secondo non lo è; è al contrario un valore ipotetico che si riferisce a ciò che si sarebbe osservato fra gli stessi soggetti, nello stesso momento, se costoro non fossero stati esposti alla politica. Ad esempio, per gli incidenti che coinvolgono i giovani motociclisti si rilevano quelli che non hanno effettuato l'esame del patentino a scuola o non l'hanno effettuato (valore controfattuale). L'analisi di impatto si sforza di "aggirare" il problema del valore non osservabile (il secondo termine della differenza) attraverso numerosi strumenti di analisi di diverso grado di sofisticatezza: il tentativo che accomuna queste tecniche di analisi è quello di tentare di ricostruire la situazione controfattuale attraverso stime plausibili basate sulle informazioni di cui si è in possesso (ad esempio attraverso gruppi di controllo).

1.3.5. *La struttura della sperimentazione*

Per la sperimentazione del modello di valutazione si è scelto come intervento di politica socio educativa il progetto di "Monitoraggio dei Centri di aggregazione giovanile 2you"; quest'ultimo è stato realizzato dall'istituto INVALSI in base ad una convenzione stipulata con la Direzione generale per lo studente del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR).

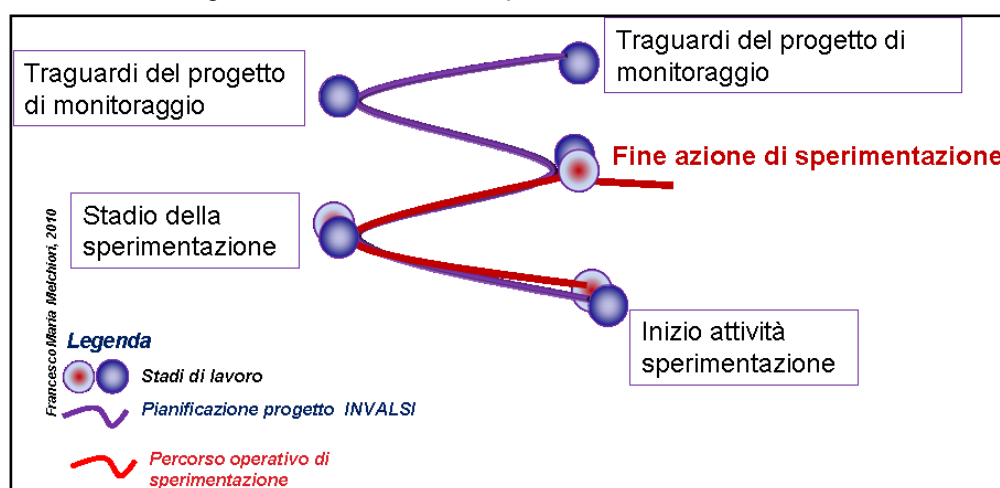
L'attività svolta per la sperimentazione del modello si è caratterizzata come aggiuntiva e supplementare a quella specifica realizzata dal gruppo di lavoro dell'INVALSI.

Allo scopo è stato definito e predisposto uno specifico *percorso operativo*, composto di *stadi* successivi, che si sono caratterizzati o come partecipazione ad azioni di osservazione sul campo o come ragionamento corale sui risultati delle elaborazioni dei dati quantitativi-qualitativi, oppure come riflessione a carattere interpretativo sul complesso dei risultati delle analisi effettuate (vedi figura 1.3.5).

Il rapporto con il gruppo di lavoro dell'INVALSI si è qualificato come scambio reciproco di impressioni, opinioni, interpretazioni e giudizi determinati dalle rispettive teorie utilizzate per la valutazione; teorie che pur derivando da medesime prospettive valutative e punti in comune, relativi ad approcci e metodi di analisi, si sono diversamente qualificate per aspetti di modellizzazione e di utilizzazione dei risultati. In particolare, per quanto riguarda le attività di lavoro, si sono concentrate principalmente nella partecipazione alle osservazioni sul campo e nella progettazione della relativa strumentazione.

Nella sperimentazione del modello si è assunta come strumentazione la stessa preparata dal gruppo di lavoro dell'INVALSI (partecipando anche alla revisione di una parte di questa in base alle esigenze dell'INVALSI) a cui è stato aggiunto uno specifico strumento per l'effettuazione delle interviste agli *stakeholder*. La strumentazione utilizzata è riportata nell'appendice B.

Figura 1.3.5 - Percorso di sperimentazione



Pur utilizzando la stessa strumentazione, la linea di interpretazione e di ricostruzione dei significati associati all'inferenza intrapresa è stata determinata dalle due diverse prospettive valutative: la prima, specifica del modello europeo, vede il processo valutativo come composizione di valutazioni ex-ante, in-itinere ed ex-post ed è stata utilizzata dall'INVALSI; la seconda è incentrata sul modello denominato Precede-Proceed.

1.3.6. *L'applicabilità e la prova del modello*

L'applicabilità del modello riguarda la sua utilizzabilità nell'analisi dei risultati, o outcome, di politiche socio-educative; analisi che si ritengono necessarie e utili per distinguere le diverse forme in cui i risultati si possono presentare e che hanno un diverso scopo e peso in funzione sia della valutazione dell'intervento e della politica socio-educativa sia della permanenza, nei beneficiari, e della diffusione, nei non beneficiari, delle conoscenze generate attribuibili all'intervento e alla politica sociale stessa.

La prova del modello si determina su due parti: la prima si riferisce all'applicabilità del modello intesa come struttura e quindi riguarda l'adattabilità e la flessibilità con cui il modello si presta per effettuare la valutazione degli *outcomes* per interventi diversi e per politiche diverse (albero delle azioni, scheda degli indicatori). La seconda parte, invece, esamina la verifica e validità delle ipotesi sottese alla teoria relativa alla formazione delle conoscenze tacite

e alla valutazione della quota di conoscenza attribuibile alla politica che, per la teoria esplicitata, viene fatta corrispondere all'effetto della politica stessa. La conoscenza di tale quota, che esprime la radicalità nella popolazione di tale conoscenza, è funzionale per una o replicabilità di medesimi o simili politiche socio-educative oppure per la predisposizione preconizzata dell'attuazione di nuove politiche socio-educative con una stessa tematica, o area di afferenza, di altre già concluse.

La prova e l'applicazione del modello è realizzata tramite la sperimentazione effettuata sull'intervento dei Centri di aggregazione giovanile per il quale l'applicabilità del modello determinerà la formulazione dello schema dell'albero delle azioni e della relativa scheda degli indicatori; dello strumentario utilizzato per la raccolta dei dati; dei metodi e tecniche di elaborazione statistiche; dei metodi per la formulazione dei giudizi e della valutazioni sulle azioni svolte.

1.3.7. La verifica e validazione dell'ipotesi

Attraverso l'applicazione del modello concettuale - relativo alla scomposizione e diversificazione dei risultati rilevabili e assumibili attraverso la valutazione di un intervento di politica socio-educativa - ai risultati del progetto dei Centri di aggregazione giovanile è possibile rilevare:

- **Prodotti del servizio**
 - Numerosità di: beneficiari e non intervistati; beneficiari accolti; eventi e manifestazioni sportive; laboratori avviati; corsi di formazione; incontri con gli psicologi; ore di apertura dei centri; giorni di apertura di centri; ecc.
- **Risultati del servizio come**
 - *Risultati immediati, o esiti, cioè*
 - Assunti, opinioni e soddisfazione dei beneficiari
 - *Risultati intermedi, o effetti, cioè*
 - cambiamenti nei comportamenti dei beneficiari (calcolati secondo il modello canonico approntato)
 - *famiglie*: permanenza della conoscenza tra primo ciclo ed espressa nel secondo ciclo; prosecuzione tra il primo e secondo ciclo con maggiore definizione e precisazione della richiesta del servizio.
 - *Studenti/giovani*: permanenza della conoscenza avvenuta nel primo ciclo ed espressa nel secondo ciclo (in tutte le aree); prosecuzione tra il primo e secondo ciclo con miglioramento della partecipazione per tutte le aree del servizio.

- *Scuole*: maggiore e precisa utilizzabilità dei servizi del centro; allargamento della platea di riferimento al centro con altre scuole in rete.
- *Referenti centri*: ulteriore precisazione dei servizi; apertura ad altri contesti; aggiunta di servizi; maggiore conoscenza del contesto.
- *Risultati di lungo termine, o impatti, cioè*
 - cambiamenti nello stato dei beneficiari
 - *famiglie*: stili di vita; nuovi rapporti con i figli; nuovi rapporti con la scuola e le istituzioni.
 - *Studenti/giovani*: strategie di apprendimento; riduzione dell'abbandono scolastico nel periodo primo e secondo ciclo; successo formativo consolidato.
 - *Scuole*: riduzione dell'abbandono scolastico; stabilità dei servizi alla persona per il successo scolastico; allargamento della platea di riferimento al centro con altre scuole in rete.
 - *Referenti centri*: stabilità degli accordi con altre organizzazioni; stabilità del servizio.

1.4. Orientamento della ricerca e la struttura della Tesi

Coerentemente con quanto appena descritto la linea operativa di questa Tesi di dottorato per "la valutazione della formazione di conoscenza come outcome delle politiche socio-educative" (vedi schema di figura 1.4) prevede la definizione di un *framework* come piattaforma concettuale condivisa sulla quale basare sia la risposta alle ipotesi circa la determinazione della conoscenza consapevole generata da un intervento, sia l'applicazione del modello nell'ottica della *Evidence based Policy*, sia l'integrazione tra la *ricerca valutativa* e la *program evaluation*⁵¹. Questi tre pilastri fondamentali sono da considerare come le direttrici che la ricerca educativa deve percorrere per guidare un reale progresso sociale. La Evidence-based Policy (che condivide chiaramente l'impostazione delle *Evidence-based practices*⁵² e dei *Evidence-based programs*⁵³) condensa, senza dubbio, il movimento più attivo degli ultimi anni

⁵¹ La ricerca valutativa utilizza la metodologia della ricerca sociale, che comporta la problematizzazione, la concettualizzazione, le ipotesi, gli indicatori, la raccolta dati, la spiegazione o interpretazione, la generalizzazione o la comprensione. La valutazione di programma segue il *modus operandi* della ricerca sociale ma sui processi esplicitati e con modalità diverse. In particolare, nel primo caso le ipotesi di ricerca sono da costruire, nel secondo caso le ipotesi corrispondono a domande valutative che sono esplicitate all'atto della definizione della politica. La ricerca valutativa, utilizzando gli strumenti della ricerca sociale, aiuta a predisporre 'disegni' specifici; a rivelare o a costruire la teoria sottesa, a comprenderne il senso. La valutazione di programma/intervento, richiede una ricerca più vincolata al formato della politica o del piano, più strategica, cioè attenta all'attore non come semplice beneficiario, ma attivo soggetto di strutturazione. Questa distinzione riconosce in entrambi i casi il ruolo della ricerca, ma con diversi gradi di libertà. La prima predispone disegni valutativi anche molto diversi: orientati all'utente, come attore nella costruzione del metodo e non semplice destinatario di beni e servizi; orientati a problemi ritenuti prioritari oppure alla costruzione e gestione del ciclo di progetto o di un *logical framework*. La seconda, di un intervento/politica, valuta le principali funzioni tecniche, riconosce e mette a confronto le strategie degli attori, utilizza strumenti di istruttoria, regolazione, incentivo, certificazione. In molti casi si tratta di veri e propri meccanismi il cui funzionamento è legittimato dal sistema delle norme, da consuetudini professionali, dal sistema di piano e così via. Sia nella pianificazione ordinaria che in quella negoziale questi dispositivi possono operare come veri e propri strumenti di valutazione.

⁵² Le *Evidence-based practices*, che costituiscono i componenti principali di un intervento, sono un insieme di abilità, tecniche e strategie usate da un operatore/formatore che hanno dimostrato un alto grado di attendibilità (*reliability*) nel produrre effetti desiderati. EMBRY D. D., *Community-based prevention using simple, low-cost, evidence-based kernels and behavior vaccines*, *Journal of Community Psychology*, 32(2004)(5), 575-591. Nel nostro ambito di ricerca sulle politiche a favore dei bambini, delle famiglie e dei soggetti devianti alcuni esempi di pratiche sono il "gioco dei buoni comportamenti" (Embry 2002) e la desensibilizzazione sistematica (Wolpe, Lazarus, 1966). EMBRY, D.D., *The good behavior game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine*. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(2002)4, 273-297. WOLPE, J., LAZARUS, A. A., *Behavior therapy technique*. New York: Pergamon Press, 1966.

⁵³ Gli *Evidence-based programs* consistono in un collezione di pratiche effettuate secondo parametri riconosciuti (valori, struttura di distribuzione di un servizio, componenti del trattamento) e secondo criteri di rendicontazione verso i fruitori del servizio e i finanziatori di tali pratiche. Gli *evidence-based programs* rappresentano una modalità per tradurre le necessità concettuali e orientate all'obiettivo dei finanziatori e dei direttori di organizzazioni in metodi specifici indispensabili per un trattamento. Questi interventi, ad esempio, possono cercare di

nelle scienze sociali in generale e in educazione in particolare, a partire dalla cosiddetta *implementation research*⁵⁴. Quest'ultima costituisce un livello di analisi che sarà raggiungibile nel contesto di ricerca italiano soltanto quando sarà disponibile una letteratura di ricerca sugli interventi più ampia e soprattutto più standardizzata. Per mettere in luce gli scostamenti determinati dai cambiamenti apportati nell'implementazione di programmi o politiche simili è infatti necessaria la revisione sistematica di un numero cospicuo di rapporti di ricerca, visto che una buona implementazione può verificarsi al di là dell'efficacia delle pratiche dell'intervento; "anche un programma di interventi di scarsa qualità può essere implementato efficientemente e raggiungere dei buoni risultati di implementazione (come ad esempio alti livelli di conformità dei professionisti ai protocolli e di competenza nel completamento delle attività)⁵⁵. In educazione, e in altre scienze sociali, questa impostazione concettuale è completamente appropriata, ma numerosi fattori possono rendere l'applicazione di evidence-based policy e practice abbastanza difficoltosa⁵⁶. L'Evidence-based Education, [considerata come l'integrazione di queste ultime due] non è da considerarsi come una panacea, ma come una serie di principi e metodi per migliorare le pratiche e valorizzare le politiche educative⁵⁷.

integrare diverse pratiche di intervento (es. formazione delle abilità sociali, formazione del comportamento genitoriale) all'interno di un ambiente di produzione di un servizio (es. indirizzato alla famiglia, alla classe, alla gruppo di lavoro) e contesto organizzativo (es. ospedale, scuola, organizzazioni non-profit) per una data popolazione(es. bambini a rischio di sviluppo di gravi disordini comportamentali, adulti con comportamenti a rischio). Esempi di programmi sono la Terapia funzionale della famiglia, o lo *Strengthening Families Program*. FIXSEN D.L. - NAOOM F. S. - BLASE K.A - FRIEDMAN M. R. - WALLACE F., *Implementation Research: a Synthesis of the literature*, Tampa, University of South Florida, 2005, pp. 69-71.

⁵⁴ L'*implementation research* è lo studio scientifico dei metodi per promuovere il valore dei risultati delle ricerche sull'implementazione di un programma o intervento. Spesso i progetti di ricerca si focalizzano su studi pilota su piccola scala o esperimenti in laboratorio, e assumono che le scoperte possano essere generalizzate per lanciarli nell'applicazione pratica comune con pochi cambiamenti. L'obiettivo finale è complementare a quello della *evidence-based practice*, poichè migliorare le informazioni disponibili tramite la ricerca sugli interventi e le pratiche non ne migliora l'implementazione, che rimane principalmente legata ad altri fattori. Se un intervento deve essere definito e attentamente valutato rispetto ai suoi effetti sui consumatori/destinatari diretti (ad esempio bambini, famiglie, adulti), allo stesso modo l'implementazione di un intervento deve essere raccordata strettamente ai propri consumatori/destinatari diretti (operatori, manager, organizzazioni e sistemi). L'implementazione è definita, quindi, come una serie specifica di attività progettate per tradurre in pratica un intervento o un programma di cui si conoscano le dimensioni costitutive. L'*implementation research*, quindi, esplora le sfide che si pongono nella generalizzazione dei risultati delle ricerche nel "mondo reale", per esempio nei campi della cura della salute o dell'istruzione obbligatoria.

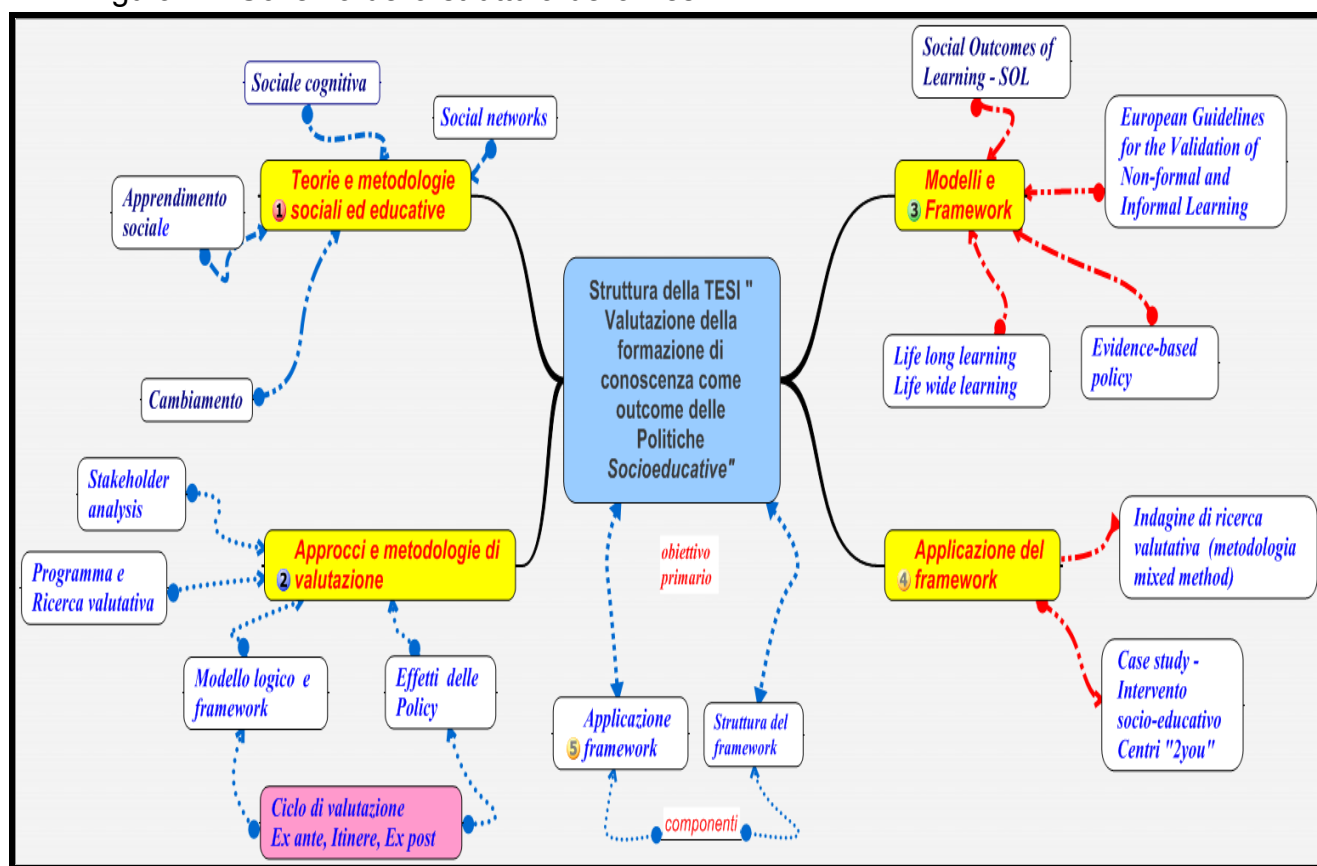
Tradotto e adattato da http://en.wikipedia.org/wiki/Implementation_research.

⁵⁵ FIXSEN D.L. - NAOOM F. S. - BLASE K.A - FRIEDMAN M. R. - WALLACE F., *Implementation Research: a Synthesis of the literature*, Tampa, University of South Florida, 2005, p. 69

⁵⁶ RIDGWAY J. - ZAWOJEWSKI J.S. - . HOOPER M.N, *Problematising Evidence-based Policy and Practice*, in *Evaluation and Research in Education*, Vol. 14(2000)3&4.

⁵⁷ DAVIES P., *What is evidence-based Education*, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 47(1999)2,108-121.

Figura 1.4 Schema della struttura della Tesi.



Il framework di valutazione che si propone in questa Tesi si avvale delle risultanze modellistiche esplicitate nella letteratura della ricerca sociale (soprattutto quella relativa alla salute, o qualità della vita, e all'educazione) e per questo i criteri di valutazione utilizzati corrispondono alle necessità di una revisione di secondo livello dei risultati della valutazione stessa. In particolare è adottata la linea che vede anche il superamento della distinzione tra ricerca valutativa e valutazione di programma adottando uno schema concettuale e pratico che si fonda sulla logica di valutazione, associata alla valutazione di una politica, e dei suoi interventi, a cui corrisponde l'attenzione verso la logica processuale che, di fatto, rappresenta l'oggetto delle riflessioni teoriche e metodologiche che portano alla costruzione o di modelli teorici o di approcci di orientamento per la valutazione⁵⁸, senza dimenticare i valori, i meriti, la qualità associati agli impianti valutativi risultanti delle stesse riflessioni. In sintesi si può

⁵⁸ Per quanto attiene ai modelli e agli approcci si ricordano le classificazioni riproposte nel capitolo sedicesimo in STUFFLEBEAM D.L., MADAUS G.F., KELLAGHAN T., (a cura di), *Evaluation models*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2000, 2 ed. tra le quali cui si ricordano le seguenti: "politically, questions, values oriented studies", contraddistinti dall'interesse per la definizione del valore dell'evaluando; "goals, decision, responsive, naturalistic oriented studies", che si differenziano per il fine valutativo, la funzione valutativa e dalla preferenza sull'evaluando; "formative, sommative evaluation" contraddistinta dalle funzioni, scopi e tempi di attuazione. Vedi Capitoli 3 e 4 del presente testo.

affermare che, mentre la logica della ricerca si focalizza principalmente sul riscontro empirico di ipotesi (sulle inferenze della catena causale costruite in base ad ipotesi), la logica del programma è imperniata sul miglioramento delle pratiche (sulla corrispondenza nella catena causale tra obiettivi a risultati)⁵⁹. In entrambe è sostanziale la cognizione del contesto su cui si svolge l'azione di costruzione della conoscenza; nel caso della ricerca, però, tale cognizione ha lo scopo sia di separare e distinguere gli oggetti da utilizzare per la valutazione sia di determinare la generalizzazione o la comprensione dei risultati. Nel caso del programma, invece, la cognizione del contesto è utile per accertare, inizialmente, e verificare, a posteriori, la presenza di fattori che possono influenzare tanto l'adozione quanto lo sviluppo del programma stesso⁶⁰.

In quest'ottica, la proposta di approfondire le potenzialità della misurazione del successo conoscitivo di un intervento quale strumento per la misurazione e la valutazione dell'impatto delle politiche socio-educative può diventare un driver sia per avviare la pratica della valutazione degli impatti, sia per la ripetizione di stesse o analoghe politiche, in quanto possibile parametro di scelte comunicative/informative per l'attuazione delle politiche medesime⁶¹.

In relazione alla determinazione del nucleo dell'ipotesi di ricerca e delle linee teoriche e operative dello sviluppo del progetto di ricerca, la struttura della Tesi è sostanzialmente articolata in tre sezioni al termine delle quali seguono le conclusioni.

Il secondo capitolo riporta la definizione degli elementi, costrutti/termini/asserzioni funzionali all'identificazione e del quadro concettuale entro cui si avvalorano le scelte teoriche-metodologiche e del percorso che conduce alla definizione dell'impianto del framework utilizzato per la valutazione delle politiche socio-educative, in generale; le definizioni proposte riguardano i principali componenti di una politica pubblica (policy, programma, intervento), i principali attori (*decision maker, policy maker e stakeholder*), i livelli territoriali di valutazione delle politiche (Comunità Europea, Nazione, Regione, locale). Nella presentazione degli argomenti sono inseriti, sinteticamente, anche i riferimenti al percorso che ha portato all'impiego della valutazione per misurare l'efficacia delle politiche prima nei paesi anglosassoni (Inghilterra e USA) e poi nel nostro Paese, allo scopo di fornire un posizionamento critico dell'oggetto di ricerca.

⁵⁹ La *catena* delle relazioni è da intendersi come sequenza causale di un intervento - programma, che identifica il percorso necessario per il raggiungimento degli obiettivi prefissati partendo dagli input, proseguendo con le attività e le realizzazioni, fino ad arrivare agli esiti, agli impatti e alla retroazione. Per alcune Agenzie internazionali di aiuto allo sviluppo di paesi non sviluppati, i destinatari rientrano nella catena dei risultati.

⁶⁰ MELCHIORI R., *Pedagogia. Teoria della valutazione*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2009, p.153-154.

⁶¹ Ad esempio, possono guidare la realizzazione di specifici approfondimenti sulle richieste e necessità della popolazione permettendo di delimitare i beneficiari, sulla base della conoscenza della tematica (minori errori per l'accesso agli interventi della politica in situazione di ristrette risorse).

La disamina delle teorie sociologiche, pedagogiche e metodologiche introdurrà la proposta del framework al centro del progetto di ricerca, che occuperà interamente il terzo capitolo, come ipotesi per arrivare alla misurazione prima e alla valutazione poi degli effetti delle politiche socio-educative sulla conoscenza tacita derivata da un apprendimento informale. Partendo dagli studi effettuati in tema di valutazione delle politiche e relativi interventi per la salute e la qualità della vita educazione, dove gli aspetti della informazione e comunicazione sulle tematiche delle politiche è fondamentale per la riuscita delle politiche stesse, si è proceduto alla scelta di un modello di valutazione e al suo successivo adattamento (framework Precede-Proceed) che permettesse di evidenziare la conoscenza consapevole all'interno degli outcome derivanti dalla valutazione di un intervento di politica socioeducativa. La complessa relazione della sperimentazione del modello su un intervento di politica socio-educativa del MIUR, effettuata su dati ecologici, è il fulcro della quarta ed ultima sezione prima delle conclusioni che raccolgono le riflessioni sulle ricadute del framework sia rispetto alla programmazione e progettazione delle politiche socio-educative sia rispetto alla costruzione di un settore di evidence based research per le politiche socio-educative basata sulla valutazione.

Parte Seconda

2. Il quadro di riferimento

2.1. *Gli aspetti di indirizzo*

Il percorso di predisposizione di un *framework per la valutazione*, descritto con la sua struttura e linee guida per l'applicazione, la prova sul campo e le prospettive di ricadute in campo educativo, necessita, per essere apprezzata nella sua peculiarità ed originalità, di una definizione del *quadro di riferimento* particolarmente complessa e complicata. Questo perché una policy è già complicata - secondo la definizione di Rogers⁶² - in quanto intervento costituito da molti componenti riconducibili ad una rigorosa valutazione di impatto attraverso l'impiego di approcci differenti. Per la progettazione della valutazione diventa quindi importante una visione olistica dell'intervento, scegliendo la metodologia appropriata per le differenti domande valutative che emergono in questo senso da una considerazione del programma nella sua interezza. Per operare su un modello, infatti, è necessaria la specificazione di tutte le ipotesi di partenza e di tutte le ipotesi da testare statisticamente, la conoscenza di fondo utilizzata, i dati analizzati, la metodologia di costruzione, test, ed interpretazione usata. Solo una concezione così ampia è utile al trattamento del problema; senza limitarsi e perdersi nei tecnicismi dell'alta statistica, si possono stabilire relazioni significative nell'ambito delle scienze sociali. Per quanto riguarda la valutazione delle politiche socio-educative, nello specifico, il quadro di riferimento è costituito da un breve inventario terminologico e concettuale, l'exkursus storico della valutazione delle politiche nei Paesi Anglosassoni ed in Italia, le teorie sociali e pedagogiche di riferimento e la metodologia della ricerca e della valutazione. Il ragionamento sulla struttura dell'esposizione degli argomenti intende mettere in luce quali sono stati i diversi contesti e approcci utilizzati nel campo della valutazione delle politiche per comprendere i precedenti e le attuali linee di sviluppo prese in considerazione in questo particolare modello, le teorie di riferimento per la definizione delle ipotesi di ricerca delle diverse discipline interessate, ed infine le indicazioni metodologiche necessarie per un corretto utilizzo del *framework* e seguite nella sperimentazione del modello. Inoltre verranno presentate alcune teorie e modelli generali del comportamento applicato alla qualità della vita, scelti tra quelli più impiegati negli interventi concreti, in quanto "i contesti e le esperienze di formazione devono essere indagati come elementi costitutivi dell'apprendere e del conoscere, effettuando in essi un'attenta ricognizione degli elementi adeguati alla mediazione apprenditiva e a valide configurazioni d'accesso alla conoscenza"⁶³.

⁶² ROGERS P. *Using Programme Theory to Evaluate Complicated and Complex Aspects of Interventions*, Evaluation, Los Angeles, SAGE Publication, vol14 (2008)1, 29-48, <http://evi.sagepub.com/cgi/content/abstrac/14/1/29> (15/11/2010)

⁶³ SANTOIANNI F. - STRIANO M. *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma, GLF editori Laterza, 2003, p. 126.

2.1.1. *Decision maker, policy maker e stakeholder*

Le origini anglosassoni della *policy analysis* e la schiacciante produzione di documentazione in lingua inglese, nel campo sia della ricerca sia della gestione/organizzazione delle politiche in EU, ha determinato un uso di innumerevoli anglicismi spesso ignorando o equivocando il significato ed il contesto d'uso. Come per la differenziazione tra *politics* e *policy* - già esposta - anche nei tre casi di *decision maker*, *policy maker* e *stakeholder* è necessario stabilire i riferimenti concettuali specifici per questa trattazione, procedendo in modo parallelo perché strettamente in relazione tra loro.

La locuzione *Decision maker* è comunemente utilizzata nel nostro linguaggio per indicare il politico o decisore politico, cioè il più alto livello del processo decisionale della politica. In realtà, fornire una specificazione chiara del soggetto o del ruolo - in questo caso - è molto difficile, perché se ci si riferisce alla funzione dell'arbitrio come criterio identificativo si incorre nell'*impasse* determinata dalla pervasività della opportunità decisionale e della scelta rispetto a tutti i livelli e i soggetti della politica pubblica. Non è possibile discernere il decisore politico come i soggetti che effettuano le scelte e determinano le risoluzioni, perché anche gli implementatori influenzano con le loro decisioni l'impostazione della *policy*. Nell'utilizzare nel corso del testo il termine *decision maker* o decisore politico ci si riferisce ai soggetti che regolano le relazioni "di potere, di influenza e di controllo che affollano il campo politico dell'educazione ed il modo in cui si perviene a decisioni che possono interessare interi sottosettori del sistema scolastico [...]. Punti essenziali per una lettura della costruzione e dell'attuazione delle politiche educative sono i processi di formazione dell'agenda politica, la posizione e il ruolo dei soggetti politici e dei soggetti istituzionali, l'intervento dei gruppi di pressione e delle *lobbies*"⁶⁴. Riprendendo l'elenco completo e molto dettagliato dei principali attori delle politiche pubbliche di Bezzi, con i dovuti adattamenti e riconfigurazioni su questa prima macro categoria, il ruolo del decisore politico comprende:

- area del **potere**: coloro i quali hanno il compito politico di decidere (Governo, Giunte, Consigli, ecc.)
- area **dell'influenza**: coloro i quali hanno il potere riconosciuto nell'influenzare le decisioni perché consultati o partecipanti alla redazione materiale delle politiche, tra i quali:
 - attori che vengono istituzionalmente consultati (gruppi d'interesse quali organizzazioni sindacali, rappresentanze degli imprenditori, ecc. e loro tecnici consulenti);
 - funzionari e tecnici che influenzano la definizione delle politiche o che materialmente redigono i programmi;
 - soggetti che presentino istanze ufficiali, non coincidenti con quelli di cui al punto 1 (Comitati o associazioni di cittadini etc.).

⁶⁴ Izzo, *L'educazione* 27

Diversamente, analizzare i *policy makers* (implementatori) significherà focalizzarsi sui comportamenti, costituiti da azioni intraprese in base alle scelte, o sull' "oggetto", inteso come ciò che si sceglie o per cui si decide, e non al contrario sul "contesto rispetto al quale o nel quale la decisione è assunta"⁶⁵ che riguarda, come già spiegato, la sfera di azione del *decision makers*. L'attenzione che poniamo al momento dell'attuazione è determinata dalla estrema rilevanza, nel campo dell'educazione, di casi emblematici e storici di non decisione o di *implementation-deficit*, costituiti dal distacco tra propensione progettuale politica e capacità di realizzazione concreta della Pubblica Amministrazione (PA). Gli implementatori non sono quindi una categoria di decisori di "serie B", ma sono determinanti nella loro attività per avviare concretamente e quindi gestire le attività di programmi ed interventi legati ad una politica. Attraverso questa caratterizzazione, i *policy maker* diventano anche responsabili sia dell'implementazione di processo (Teoria attiva del cambiamento), cioè dell'adozione di nuove procedure operative e dei cambiamenti correlati (formazione, eventi, linguaggio), sia della implementazione di *performance* (Teoria integrata del cambiamento), cioè dell'adozione di procedure e di azioni in modo tale che i componenti funzionali del cambiamento producano effetti positivi per i consumatori/clienti del servizio, per l'organizzazione o il sistema di riferimento⁶⁶. Questo ruolo di primo piano giustifica, come vedremo più avanti, la scelta di inserire all'interno del modello un'analisi dei *policy maker*, che, proseguendo nel completamento dell'esposizione, si configurano come:

- funzionari e tecnici (anche della PA) che gestiscono materialmente l'attuazione dei programmi, degli interventi e delle azioni all'interno di una politica;
- operatori, eventualmente convenzionati, che svolgono i programmi e le pratiche;
- esperti di contenuti che intervengono in fasi successive a quella decisionale, a supporto delle attività, ma anche degli eventuali valutatori e degli stakeholder.

Il terzo termine è probabilmente quello che ha registrato una diffusione più ampia nel dibattito dell'ultimo decennio in diversi ambiti tra cui quello politico, economico, educativo etc. La traduzione migliore in italiano è "portatori di interessi"⁶⁵ che ne esprime il significato più completo. Il termine *stakeholders* nasce in ambito economico, nella teoria dell'impresa, ed intende una vasta gamma di persone che hanno rapporti con l'impresa, quali "fornitori, clienti, dipendenti, e la comunità locale". Tutte queste figure professionali possiedono una sorta di interesse legittimo nei confronti della compagnia, pur non detenendone la proprietà diretta, e

⁶⁵ DALLE FRATTE G., *La decisione in pedagogia*, Roma, Armando Editore, 1998, p. 69.

⁶⁶ HERNANDEZ M. - HODGES S., *Building upon the theory of change for systems of care*, Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11(2003)1, pp. 19-26.

i dirigenti della compagnia stessa sono titolari di un dovere speciale nei confronti degli *stakeholder*. In questa visione, il termine “stakeholder” è stato creato in contrapposizione a quello tradizionale “stockholder”, cioè azionista, e l’idea di fondo è che la dirigenza di impresa non debba avere di mira solo la tutela degli interessi dei titolari dei diritti di proprietà, ma anche quella di tutti coloro che hanno rapporti perduranti con l’impresa. Bezzi⁶⁷ individua un’origine alternativa del termine nell’avventurosa America di fine Ottocento: le “corse per la terra”, come quella in Oklahoma nel 1893 consentivano di assegnare vasti appezzamenti di terre libere dell’Ovest al primo che ci arrivava rivendicandone il diritto. Tale rivendicazione era immediatamente realizzata piantando un picchetto (*stake*) coi propri colori e riconoscimenti. I detentori di quei picchetti (lo *stake holder*) potevano quindi regolarizzare la proprietà ed insediarsi. Quindi gli *stakeholder* erano portatori di interessi specifici, quelli fondiari e, per estensione, tutti coloro che in una data disputa, negoziato e ai giorni nostri programmazione e valutazione, hanno interessi specifici (non solamente economici) nelle questioni trattate. Una traduzione alternativa è costituita dalla locuzione “attori sociali” che è un significato più ampio di quanto *stakeholder* intenda definire, ma può ben essere impiegato in alcuni contesti previa definizione della qualifica specifica: “gli Attori principali (o stakeholder) nella valutazione sono: (a) committente (normalmente anche finanziatore della valutazione); (b) valutatore (interno o esterno all’organizzazione del committente); (c) disegnatore e pianificatore del progetto; (d) finanziatore del progetto; (e) esecutore del progetto; (f) beneficiari (e parti eventualmente danneggiate) ed autorità di controllo.” I ruoli degli attori sono in parte sovrapponibili, taluni potendo essere esercitati dal medesimo ente o individuo⁶⁸.

Il campo semantico del termine in valutazione è stato, a nostro avviso, molto ampliato tanto da venire ad indicare “tutti i soggetti, individui ed organizzazioni, che hanno a che fare, direttamente o indirettamente, con la programmazione e la gestione di un intervento e - specialmente - la sua valutazione”⁶⁹. Se da un lato si guadagna in generalità e onnicomprensività della definizione, alla quale difficilmente si possono muovere critiche sulla dimenticanza di qualche soggetto o elemento coinvolto, dall’altro diventa difficile a quale agente specifico ci si riferisca nel discorso. Nel concreto vi sono delle sovrapposizioni ed intersezioni di ruoli, ma seguendo la rielaborazione dello schema già richiamato gli stakeholder, così come considerati in questo progetto di ricerca, sono individuabili nei:

- beneficiari e destinatari o loro rappresentanze:
 - interessi organizzati (che non hanno partecipato al processo decisionale);

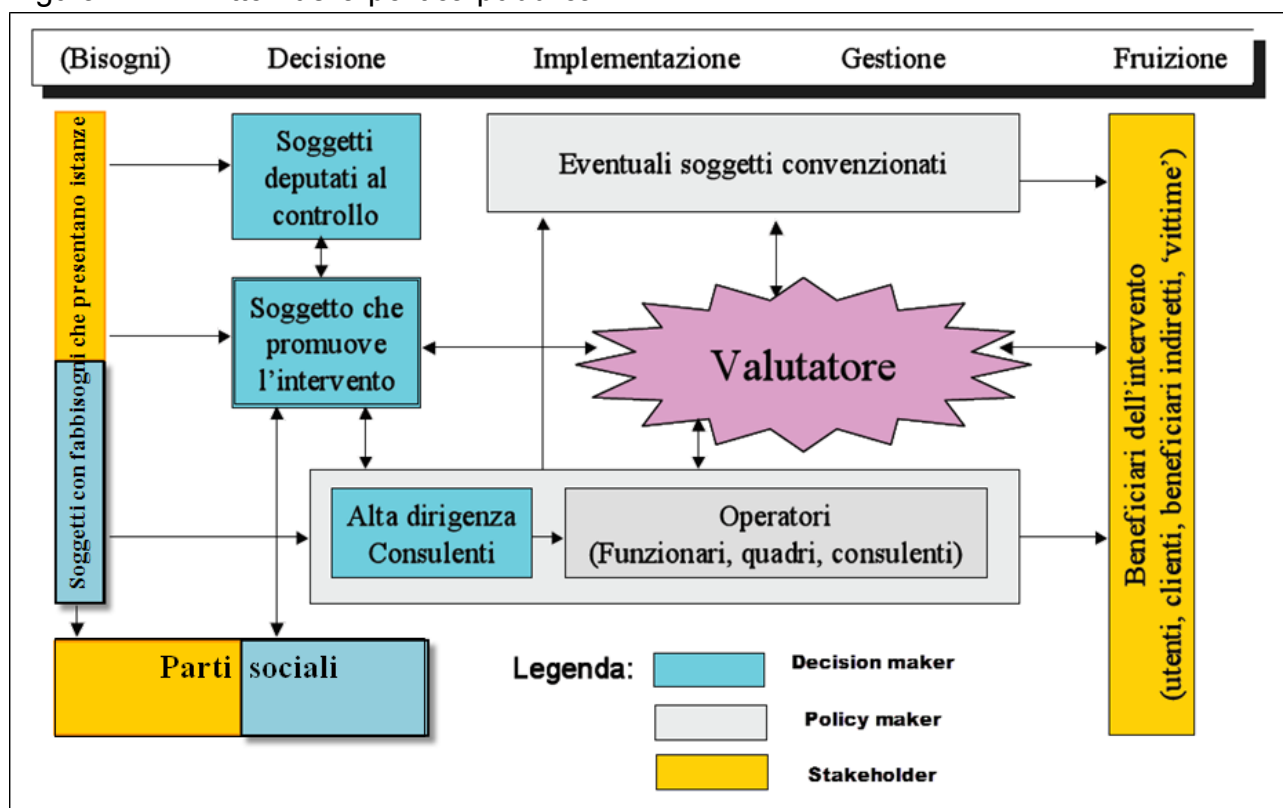
⁶⁷ Vedi http://www.valutazione.it/index.php?option=com_content&view=article&id=293:du-iu-spik-inglisc&catid=34:portolano&Itemid=53 Ultimo accesso 03/12/2010

⁶⁸ MASONI V., *La pratica della valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2002 p. 35-36

⁶⁹ Illustrazione del concetto tramite filmato di Bezzi C. <http://www.youtube.com/watch?v=sRmJ-aDyZPw>.

- beneficiari potenziali (soggetti che possono essere coinvolti dall'attuazione dei programmi);
- destinatari potenziali (soggetti cui saranno rivolte le attività dell'intervento).
- Società nel suo insieme, suddivisa in:
 - interessi organizzati non direttamente pertinenti alla policy (es. gli ambientalisti, che intervengono in tutte le questioni) e non consultati in modo formale (altrimenti rientrerebbero tra i decision maker)
 - comunità di riferimento (ossia insieme di persone sulle quali il valutatore svolgerà l'analisi d'impatto)

Figura 2.1.1 - Attori della politica pubblica



Legenda: Rielaborazione da Palumbo⁷⁰

La struttura del modello di valutazione, prendendo in considerazione questo schema, si concentrerà in particolare sui policy maker e sugli stakeholder così come appena definiti, mentre i decision maker rientreranno a livello più generale come utilizzatori del prodotto dell'applicazione del framework, nell'ottica dell'apprendimento politico basato sulla evidence-based policy.

⁷⁰ PALUMBO M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, Franco Angeli 2001

2.1.2. *Politica pubblica e politica socio-educativa*

Spesso la genericità che si ritrova nella formulazione delle politiche è intenzionale e opportuna alla previsione che molte delle decisioni "definitorie" vengono prese nei successivi processi di attuazione; in altre parole, solo con le attività di messa in opera si assiste ad un progressivo processo di concretizzazione. Proprio per questo viene spesso proposta la distinzione tra policy, intervento e progetto (practice). Seguendo le definizioni fornite nel primo capitolo è possibile descrivere il rapporto tassonomico di questi tre elementi: 1) la policy, il livello più alto, si riferisce alla politica come ambito in cui si sviluppano le risposte a determinate problematiche e richieste della società, con particolari orientamenti, indirizzi normativi dotati di contenuto specifico, che ne vincolano, anche coercitivamente, il processo d'implementazione (ne sono un esempio la politica del lavoro, del trasporto etc); 2) per intervento, al secondo livello, si intendono le azioni pubbliche, attivate all'interno del processo di implementazione della policy, che, a seconda e a misura della loro validità e della loro opportunità, possono comportare modifiche alle problematiche di interesse della politica di riferimento (ad esempio la promozione dell'occupazione femminile, il sostegno del trasporto pubblico locale etc.); l'accezione di progetto, a livello ancora inferiore, è costituito dalle attività e dalle azioni avviate all'interno di un intervento che ne costituiscono il piano operativo (ad un intervento possono corrispondere uno o più progetti: concessione di incentivi per le imprese all'assunzione a tempo indeterminato di donne che rientrano nel mercato del lavoro, iniziative di conciliazione tra tempi di lavoro e di vita e familiari etc.).

Nonostante questa ridefinizione, che punta a mettere in luce un razionale che lega i diversi livelli e facilitare la visione complessiva del programma di valutazione, permane, in concreto, un'estrema indeterminatezza del processo a cascata tra decision making e implementazione che si determina per varie ragioni⁷¹:

- perché i conflitti risultano "intrattabili" e quindi non possono essere risolti durante la fase cosiddetta "di formulazione e decisione";
- perché si considera necessario lasciare che le decisioni-chiave siano prese quando tutti i fattori siano disponibili per coloro che devono attuare la politica;
- perché si pensa che coloro che devono attuare la politica (ad esempio gli esperti) siano più adatti di chiunque altro a prendere le decisioni-chiave;
- perché, all'inizio, non si sa molto sul reale impatto delle nuove misure oppure perché si ritiene che le tecnologie disponibili non sono adeguate e vi è quindi la necessità di sperimentarne delle nuove;

⁷¹ VECCHI G., *Il monitoraggio e la valutazione intermedia di programmi complessi: una sfida metodologica e professionale*, Rassegna Italiana di Valutazione, Milano, Franco Angeli, 10(2006)34, 21-26.

- perché i compiti e gli obiettivi del programma si vengono a sommare con altre attività che possono avere finalità non omogenee o addirittura contraddittorie, per cui rimane funzionale evitare di confrontare e razionalizzare gli obiettivi conflittuali;
- perché si riconosce che le decisioni prese successivamente giorno per giorno dovranno implicare negoziazioni e compromessi con gruppi rilevanti.

In questi casi, il disegno originario delinea, in molte occasioni, solo il quadro all'interno del quale realizzare gli interventi, lasciando alla fase attuativa una ampia discrezionalità sulle soluzioni da adottare. In generale, quindi, si inizia con l'adozione di piani parziali, da adattare allo specifico contesto, e si lascia a momenti successivi lo sviluppo e la ridefinizione del programma da seguire sulla base di quanto appreso fino a quel momento.

Sostanzialmente, "sono queste situazioni in cui le politiche servono non solo a migliorare una situazione indesiderata, ma anche a saperne di più sui fattori che contribuiscono a causare questa situazione e sui modelli di intervento in grado di trattarli (ed a volte il secondo obiettivo prevale rispetto al primo, in assenza di teorie adeguate al trattamento del problema)"⁷².

Naturalmente se da un lato questa discrezionalità è conveniente laddove si deve far fronte ad una problematica attuativa di cui non si era tenuto conto, essa ha reso e rende tutt'ora molto difficile la costruzione di quel Sistema informativo sociale⁷³ (SIS) che deve rispondere alla necessità di disporre tempestivamente di informazioni per la programmazione, gestione e valutazione delle politiche sociali. I suoi compiti sono:

- Rilevare, misurare e mappare i bisogni sociali della cittadinanza mediante indagini ad hoc e utilizzo di fonti e archivi di settore;
- Rilevare e misurare la domanda esplicita di prestazioni e servizi da parte dei cittadini con schede di rilevazione uniformi;
- Effettuare il censimento dei servizi e degli interventi, monitorarne gli andamenti e il funzionamento;
- Offrire informazioni sistematiche sugli interventi e servizi utilizzabili dai cittadini;
- Offrire informazioni e dati per la valutazione del sistema di interventi e servizi.

⁷² VECCHI, *Il monitoraggio 24*

⁷³ D. lgs. 8 novembre 2000, n. 328 (Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali) introduce il SISS come strumento di conoscenza a supporto della programmazione sociale. Stato, le regioni, le province e i comuni istituiscono un sistema informativo dei servizi sociali per assicurare una compiuta conoscenza dei bisogni sociali, del sistema integrato degli interventi e dei servizi sociali e poter disporre tempestivamente di dati ed informazioni necessari alla programmazione, alla gestione e alla valutazione delle politiche sociali, per la promozione e l'attivazione di progetti europei, per il coordinamento con le strutture sanitarie, formative, con le politiche del lavoro e dell'occupazione" (Art. 21).

Un'altra precisazione terminologica preliminare, afferente a questa Tesi, prevede l'uso, talvolta forse ripetitivo, dei termini "programma" e "progetto" di valutazione come sinonimi, per indicare un'azione, o una serie di azioni, che si progettano e si mettono in atto per accompagnare un intervento di una politica socio educativa. Come accade in molti settori, la gran parte della produzione letteraria in materia è in lingua inglese, e la traduzione non sempre è esente da difficoltà; il primo ostacolo riguarda le parole *assessment* e *evaluation*, la cui traduzione è, appunto, *valutazione*, ma con due sfumature diverse. L'*assessment* indica una ricognizione dell'esistente, un accertamento e una verifica di ciò che c'è già, mentre l'*evaluation* ricopre il significato che viene dato anche in italiano, ovvero quello di comparazione, di verifica. Spesso nelle pubblicazioni italiane questa sfumatura si perde, ed è anche per questo che si registra molta confusione intorno al tema. Si rende pertanto necessario specificare ogni volta di che tipo di valutazione si sta parlando (di contesto, di struttura, etc.). Altra difficoltà per la traduzione di *output* e di *outcome* (risultato, anche qui con due accezioni diverse), e in questo caso saranno mantenute le parole inglesi.

2.1.3. *Excursus storico Paesi Anglosassoni*

La digressione storica sullo sviluppo della valutazione delle politiche nei paesi anglosassoni che verrà affrontata in questo paragrafo è necessaria per sostenere alcune argomentazioni di fondo per il percorso di ricerca. Nello specifico si concentrerà l'attenzione sui seguenti elementi:

- l'attuale concezione della valutazione è frutto di un complesso processo che ne determina le principali linee di impiego odierne;
- le differenti fasi di diffusione della valutazione sono incardinate in mutamenti strutturali complessivi ancora più grandi che ne influenzano le caratteristiche costitutive;

Questi punti sono strettamente collegati tra loro. L'odierno utilizzo della valutazione delle politiche, infatti, presenta un'eterogeneità di approcci che derivano dagli esiti delle precedenti applicazioni, ma che di volta in volta sono associati ad un più grande obiettivo sociale, economico, o scientifico che ne determina l'orientamento e la struttura⁷⁴. Conferme sull'opportunità di questa

⁷⁴ Su questo punto già Weber aveva sottolineato come le categorie e i modelli adottati possano essere più o meno validi in base, secondo la sua terminologia, ad un "orientamento concettuale della realtà empirica". "Non c'è nessuna analisi scientifica puramente "oggettiva" della vita culturale o (ciò che forse è più ristretto, ma che non vuol dire di certo nient'altro per il nostro scopo) dei "fenomeni sociali", *indipendentemente* dai punti di vista specifici e "unilaterali", secondo cui essi (espressamente o tacitamente, consapevolmente o inconsapevolmente) sono scelti come oggetti di ricerca, analizzati e organizzati nell'esposizione Il fondamento di ciò sta nel carattere specifico del fine conoscitivo di ogni lavoro di scienza sociale, che voglia procedere oltre una considerazione

riflessione si possono ritrovare nella ricostruzione della disseminazione della valutazione proposta da Vedung. Vi sono diverse storiografie della valutazione molto dettagliate⁷⁵, ma questa in particolare descrive le diverse fasi come “ondate” successive che hanno depositato i sedimenti che formano le attività valutative odierne⁷⁶. La metafora è adatta all'obiettivo di dimostrare che le diverse coincidenze temporali di fattori socio-economici, legate ad un solo fattore principale come ad esempio la crisi finanziaria del 2008 o endemiche come la crisi dei sistemi di Welfare causati da fattori biologici, demografici, socio-culturali etc., determina un'attenzione diversa verso il processo valutativo che quindi si struttura di conseguenza. Le caratteristiche delle quattro *ondate* successive sono condivise dai paesi dell'area nord-atlantica, naturalmente con le specifiche singole accezioni. La prima ondata "guidata dalla scienza" (*science-driven wave*), inizia sul finire degli anni cinquanta e si consolida nella metà degli anni sessanta, basandosi sulla convinzione che il capitalismo e l'economia di mercato potevano essere imbrigliati da azioni di pianificazione politica e interventi pubblici appropriati. Per ottenere il loro obiettivo i decisori politici si trovano obbligati ad interagire con la comunità scientifica dei valutatori che in quel periodo è affascinata dal cosiddetto modello ingegneristico (*engineering model*). L'unione del *radicalismo razionale* dei decision maker con l'*empirismo strumentale* dei valutatori devono quindi assicurare la determinazione della migliore modalità di azione prima che l'intervento venga implementato su larga scala. Gli obiettivi, decisi a livello esterno, vengono consegnati ai ricercatori professionisti che ne controllano le modalità di implementazione attraverso sperimentazioni con gruppi di controllo.

A partire dalla fine degli anni sessanta il sistema del *General Accounting Office* (GAO), al cui interno è prosperata una *Program Evaluation Methodology Division*, è stato uno dei centri propulsori della pratica e della metodologia della valutazione dei programmi pubblici federali negli Stati Uniti. Il GAO non è un organo di magistratura, come nel caso della Corte dei Conti italiana, bensì un organizzazione del Congresso, che lavora in modo *bipartisan* per tutti coloro che chiedono valutazioni (partiti, singoli deputati, dipartimenti etc.), e che contribuisce alla funzione di controllo sull'esecutivo svolta dal Congresso. Questo tema è stato molto dibattuto nell'analisi comparativa dei sistemi nazionali di valutazione, perché la maggior parte dei sistemi nati negli anni '80 con il *New Public Management*, la terza ondata, sono invece legati all'esecutivo, o addirittura ad un Ministero, solitamente quello delle Finanze⁷⁷.

puramente *formale* delle *norme* (giuridiche o convenzionali) della sussistenza sociale”. WEBER M., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Torino, Einaudi, 1974, p. 84.

⁷⁵ Cfr. CIUCCI F., *La valutazione delle politiche e dei servizi sociali. Partecipazione, metodo, qualità*, Milano, Franco Angeli, 2008; DE AMBROGIO U. (a cura di), *Valutare gli interventi e le politiche sociali*, Carocci, Roma 2007; STAME N., *L'esperienza della valutazione*, Roma, Ed. Seam, 1998.

⁷⁶ VEDUNG E., *Four Waves of Evaluation Diffusion*, Evaluation, SAGE Publications, 16(2010)3 pp. 263 - 277.

⁷⁷ STAME N., *Valutazione, controlli e pubblica amministrazione*, in *Rassegna Italiana di Valutazione*, Milano, Franco Angeli, 12(2008)40, 49.

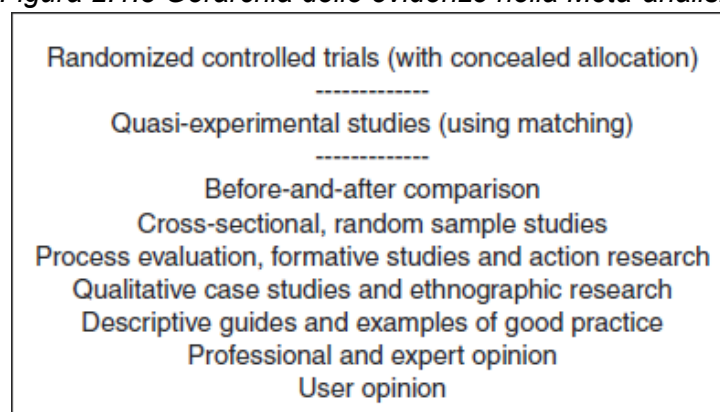
La seconda fase, *ondata orientata al dialogo*, La seconda fase, *ondata orientata al dialogo*, si avvia nei primi anni '70, quando inizia a mancare la fiducia nella valutazione sperimentale e le aspettative di un governo guidato dai metodi scientifici di ricerca vengono meno. L'*assessment* si trasforma divenendo pluralistico a causa del crescente rilievo dei grandi stakeholder (ad esempio i rappresentanti del settore pubblico ospedaliero). L'ideologia alla base di questo movimento di partecipazione democratica, in questo caso chiaramente di sinistra, si trova però ad affrontare una deriva elitista e centralista che controbilancia la spinta verso un democrazia deliberativa ancora più rappresentativa. Le tecniche di pianificazione e programmazione che si sviluppano in queste prime due fasi vengono quindi mobilitate per migliorare politiche pubbliche in un contesto di relativa stabilità di bilancio supportato da politiche economiche di stampo *keynesiano*⁷⁸.

Le credenze ideologiche, le tattiche partitiche e le conoscenze aneddotiche sono proprio le cause dei fallimenti politici e valutativi addossati dalla terza *ondata neoliberalista* alle due precedenti. Le pratiche dialogiche con gli stakeholder ormai incorporate nella prassi e nella logica valutativa sono promosse a tutt'oggi. Tuttavia la nuova fase si presenta come una frattura, uno scostamento netto dalle esperienze precedenti; la locuzione più ripetuta di questa nuova fase è *New Public Management*⁷⁹, mentre gli obiettivi chiave sono la *deregolamentazione*, la *privatizzazione*, *l'efficienza* e la *disposizione verso il cliente*. In pratica gli elementi precedenti sono riassunti sinteticamente nell'"orientamento al mercato" che si esplica in tre fattori principali: *la fiducia nella leadership* che genera organizzazioni orientate al raggiungimento dei risultati; il controllo statale indiretto attraverso le privatizzazioni; il *customer focus* per riformare le organizzazioni in base ai bisogni e alle preferenze dei clienti/utenti. Il processo valutativo diviene, quindi, il semplice mezzo per controllare il flusso delle informazioni che si instaura tra gli utenti e il *management* (*accountability*, *misurazione delle performance* e *consumer satisfaction*).

⁷⁸ MAIRATE A., *Quale futuro della valutazione in Europa*, in *Rassegna Italiana di Valutazione*, 10(2006)34, 75-80.

⁷⁹ HOOD C. - JACKSON M., *Administrative Argument*, London, Gower, 1991.

Figura 2.1.3 Gerarchia delle evidenze nella Meta-analisi⁸⁰



L'ultima onda *basata sulle evidenze* riguarda il nostro specifico campo di ricerca. Si sviluppa alla fine degli anni '90 e si diffonde in tutta l'area dei paesi nord-atlantici molto velocemente, sebbene tutt'ora la sua popolarità non sia ai livelli della prima e della terza. I grandi enti internazionali di cooperazione sono tra gli artefici di questa svolta, perché introducono la revisione sistematica delle evidenze degli interventi in tutti i settori in cui operano: servizi sociali, salute pubblica, *education*, prevenzione del crimine, progetti interculturali. Questo approccio che si diffonde anche a livello della *governance* nazionale viene interpretato come la rinascita del metodo sperimentale e dell'esperimento attraverso gruppi di controllo casuali. I sostenitori di questo movimento si ispirano allo *slogan* "*Quello che conta è cosa funziona*" (What matters is what works), che modifica anche il ruolo della valutazione in due modi: si apre il campo della ricerca valutativa anche per le università e altre organizzazioni al di fuori della commissione pubblica o privata; i policy maker del settore pubblico devono condurre studi all'interno del proprio *lavoro clinico*.

In realtà, nel campo delle politiche sociali, a livello internazionale, si registra una lunga storia di disaffezione pubblica verso gli esperti e verso gli approcci non sistematici alle evidenze delle ricerche, soprattutto in campo medico, ma gradualmente anche negli altri ambiti. Per questo motivo a partire dagli anni sessanta i ricercatori americani hanno già sviluppato strumenti di sintesi delle ricerche. Da ricordare in questo senso gli sforzi dello psicologo educativo Gene Glass e di sua moglie, la psicoterapista Mary Lee Smith, che raccolsero 833 indicatori di effetto derivanti da 375 studi ottenuti da più 1000 citazioni per scoprire se la psicoterapia fosse o non fosse efficace⁸¹. La loro conclusione sulla validità della psicoterapia assicurò i psicoterapeuti molto più di quanto non fece la ricerca di Fisher del 1973 in campo degli interventi sociali, a conclusione della quale

⁸⁰ Adattamento di Vendung 2010; Cfr PAWSON R., *Evidence-Based Policy: A Realist Perspective*, London, Sage, 2006, p.49.

⁸¹ Cfr OAKLEY A., *Social Science and Evidence-based Everything: The case of education*, Educational Review 54, 11(2002)3, 277-286

risultò evidente come i soggetti non aiutati non peggioravano, e talvolta ottenevano risultati migliori, rispetto ai beneficiari dei programmi⁸². Un altro esempio di programmi rivelatisi inefficaci o dannosi ad una valutazione rigorosa, ma ritenuti utili inizialmente rispetto all'osservazione empirica, è la revisione sistematica del programma "scared straight" per la prevenzione del crimine.

Tabella 2.1.3 Ricerca sistematica sulla prevenzione del crimine: logica della ricerca e efficacia dichiarata

	Interventi efficaci	Interventi inefficaci
Logan 1972 (N= 100 studi)		
Gruppi di controllo casuali	27%	73%
Gruppi di controllo non casuali	50%	50%
Nessun gruppo di controllo	69%	31%
Wright & Dixon 1977 (N= 96 studi)		
Gruppi di controllo casuali/corrispondenti ⁸³	25%	75%
Altri gruppi di controllo	51%	49%

Questo tipo di scoperte derivanti da rapporti sintetici delle ricerche sono molto rilevanti negli ambiti, come quello educativo e formativo, in cui la gran parte dei "risultati" derivano da ricerche qualitative su piccola-scala (microanalisi), e sono fortemente dipendenti dal giudizio dei ricercatori sulle proprie azioni, e/o provengono da interventi inadeguatamente valutati.

In conclusione di questa breve disamina storica è utile richiamare un'altra metafora, quella generazionale⁸⁴, che offre una visione ancora più chiara della sovrapposizione di queste quattro fasi sulla linea temporale. Come le generazioni umane, svariate filosofie valutative possono esistere contemporaneamente e addirittura coesistere. Se la valutazione è comune prassi in tutto il mondo è comunque sempre importante ricordare che il suo sviluppo è rimasto fortemente

⁸² OAKLEY A., Social science 277

⁸³ La corrispondenza è una tecnica statica che viene usata per valutare gli effetti di un trattamento comparando i soggetti partecipanti con quelli del gruppo di controllo con una logica non sperimentale (quando il trattamento non è assegnato aleatoriamente). Gli studiosi utilizzano questa tecnica nelle osservazioni sperimentali. L'idea di fondo è trovare per ogni unità sottoposta al trattamento una unità non trattata con caratteristiche osservabili simili. Accoppiandole (matching) e osservando le loro differenze medie, si possono valutare, in alcune condizioni, l'effetto puro del trattamento. Traduzione propria da fonte Wikipedia: [http://en.wikipedia.org/wiki/Matching_\(statistics\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Matching_(statistics))

⁸⁴ GUBA E. G. - LINCOLN Y. S., *Fourth Generation Evaluation*, London, SAGE, 1989.

differenziato sotto il profilo temporale e dei modelli di riferimento e che quindi il confronto tra sistemi è .

Queste argomentazioni dimostrano, innanzitutto, come vi sia l'opportunità di elaborare strumenti di analisi specifici per oggetti di studio storicamente situati e come le teorizzazioni e i metodi determinino l'impianto di tali dispositivi.

In secondo luogo diventa necessario saper comprendere le tendenze a livello economico strutturale e politico per riuscire ad interagire. Infine, proprio in base a queste ultime riflessioni, vale la pena di cogliere l'occasione di prevedere una quinta ondata. L'imprevedibile aumento delle risorse tecnologiche e conoscitive spinge la valutazione ad ampliare i propri orizzonti conoscitivi integrando ed adattandosi alle opportunità offerte dai differenti saperi disciplinari. Allo stesso tempo l'impulso alla riduzione della spesa di welfare ritenuta inefficiente non accenna a ridursi richiedendo sempre maggiori evidenze empiriche come protasi del successo del finanziamento⁸⁵. Pertanto anche l'approccio *evidence-based* dovrà aprirsi ad ottiche di ricerca di lungo periodo che colgano il valore del capitale sociale e della *social cognition* in termini di abbattimento della spesa pubblica (salute, educazione, previdenza etc.).

2.1.4. *Excursus storico italiano*

Rispetto allo sviluppo e alla diffusione della pratica valutativa è possibile distinguere due principali tradizioni amministrative, riconducibili alle esperienze di Francia ed Inghilterra riguardo ai paesi dell'Unione Europea, che hanno recepito in modo differente, in base alla loro organizzazione interna, la valutazione ed i principi ad essa collegati⁸⁶. La prima, la tradizione francese, che ha prevalso fino alla fine degli anni '90, è un esempio del centralismo e del *government*, in cui le norme emanate dall'alto amministrano tutte le problematiche possibili per stringere al massimo l'autonomia del burocrate ed impedire la corruzione. Il processo di valutazione, in questo caso diventato la forma estrema di ispezione, ha anche dominato durante i primi trent'anni l'UE, che corrisponde approssimativamente fino all'inizio della lunga stagione degli scandali in Italia⁸⁷.

Il secondo è ispirato dall'approccio della *policy analysis*, di ispirazione anglosassone, si fonda su una valutazione indipendente che fa riferimento ai principi dell'*accountability* e del *policy learning*

In Italia la valutazione della PA e delle politiche sociali comincia ad essere sperimentata e poi introdotta nelle riforme amministrative negli anni '90. I ritardi

⁸⁵ POLLITT C., *Evaluation in Europe: Boom or Bubble?*, Evaluation, 4(1998)2, 214-224.

⁸⁶ STAME, *Valutazione* 51.

⁸⁷ Cfr. PENNISI C., *Quaranta anni di valutazione delle politiche e degli investimenti pubblici: lezioni dall'esperienza*, in Rassegna Italiana di Valutazione, Milano, Franco Angeli 12(2008)40, 57-75. Dal mio punto di vista indicherei due fattori rilevanti: da un lato la grave crisi di legittimità e di risorse che le istituzioni hanno conosciuto all'inizio degli anni '90, che ha avuto il suo epicentro in Tangentopoli e nella contemporanea crisi della finanza pubblica (1992).

registrati rispetto alle esperienze degli altri paesi avanzati e alle pratiche anglosassoni, evidenziati nei paragrafi precedenti, sono evidenti ed hanno radici profonde nella cultura politica italiana, caratterizzata da un forte orientamento giuridico unito ad una grande tolleranza per l'inefficienza dell'amministrazione pubblica. Secondo Previtali⁸⁸ il sistema di valutazione italiano non ha solo accumulato un ritardo quasi incolmabile, ma ha anche aggravato la situazione con erronee sperimentazioni, tipo le ricerche pilota mai arrivate a sistema (Sivadis) o le qualificate esperienze locali non attuabili a livello di sistema (Stresa, Diametro ecc), che hanno minato la credibilità di una comunità scientifica persa in un dibattito contraddittorio ed confuso. In Italia, quindi, invece di sostenere, in modo pragmatico, la necessità di avviare in ogni caso un processo di valutazione, pur sapendo che qualunque processo di valutazione è imperfetto, essendovi sempre aree problematiche e punti migliorabili, si è preferito bloccare il percorso culturale virtuoso di sviluppo organizzativo che procedeva attraverso l'affermazione dell'*accountability*, della rendicontazione sociale e della consapevolezza della responsabilità di servizio.

Proprio per questi motivi, secondo Stame⁸⁹ per ottenere un avvio dell'implementazione della valutazione è necessario che l'amministratore divenga responsabile del risultato, superando in tal modo la distinzione tra *administrative man*, che vuole stabilità, ed *evaluative man*, che vuole cambiamento. Questa famosa distinzione, ad opera di Wildavsky⁹⁰, mette in luce come l'amministratore è interessato solo a sapere cosa deve fare, per poi farlo con regolarità e continuità, mentre il valutatore vuole sapere se quell'azione ha dato i risultati e gli effetti voluti di cambiamento o se siano necessarie revisioni. I decisori politici, purtroppo, conoscendo la caratterizzazione culturale della PA⁹¹ del nostro Paese, costituita da individui che rientrano decisamente nella prima tipologia, pur di introdurre la valutazione nel diritto amministrativo ne hanno ridotto la portata innovativa

⁸⁸ PREVITALI D., *Responsabilità sociale*, in Voci dalla Scuola, Napoli, Tecnodid editrice, 5(2009)9.

⁸⁹ STAME N., *Valutazione, controlli e pubblica amministrazione*, in Rassegna Italiana di Valutazione, 12(2008)40, 45-55

⁹⁰ WILDAVSKY A., *Speaking Truth to Power*, New Brunswick, NJ, Transactions Publishers, 1987.

⁹¹ Il settore che raggruppa le unità istituzionali le cui funzioni principali consistono nel produrre per la collettività servizi non destinabili alla vendita e nell'operare una redistribuzione del reddito e della ricchezza del Paese. Le principali risorse sono costituite da versamenti obbligatori effettuati direttamente o indirettamente da unità appartenenti ad altri settori. Il settore delle amministrazioni pubbliche è suddiviso in tre sottosettori: 1) amministrazioni centrali che comprendono l'amministrazione dello Stato in senso stretto (i ministeri) e gli organi costituzionali; gli enti centrali con competenza su tutto il territorio del Paese (Anas, Cri, Coni, Cnr, Istat, Isae eccetera); 2) amministrazioni locali che comprendono gli enti pubblici la cui competenza è limitata a una sola parte del territorio. Sono compresi: le Regioni, le Province, i Comuni, gli ospedali pubblici e altri enti locali economici, culturali, di assistenza, le camere di commercio, le università, gli Ept eccetera; 3) enti di previdenza che comprendono le unità istituzionali centrali e locali la cui attività principale consiste nell'erogare prestazioni sociali finanziate attraverso contributi generalmente a carattere obbligatorio (Inps, Inail eccetera). Definizione dal glossario Istat http://www.istat.it/dati/catalogo/20071212_00/PDF/glossario.pdf

equiparandola alle altre forme di controllo⁹². Questa riconfigurazione, molto lontana dalle concezioni dalle teorie del New Public Management, ha costretto anche la valutazione, come per le altre azioni di controllo, a prendere in considerazione dei parametri di riferimento per esprimere i propri giudizi, parametri che in questo tipo di attività non sono quasi mai definibili ex-ante. L'opportunità di introdurre elementi di innovazione viene inoltre limitata dalla persistenza delle tipologie di controlli strettamente legati alla concezione burocratica della gestione amministrativa:

- Controllo di legittimità o audit legale: confronto delle situazioni reali con il modello cui devono conformarsi per legge, per regolamento, per contratto, per statuto dell'ordine professionale e per ogni altra norma rilevante al caso. Pertanto, l'audit mira a verificare (a) il rispetto di condizioni formalmente stabilite per la legittimità e per il corretto uso del potere e, più in generale, (b) la corrispondenza di un atto alla norma che lo riguarda. Quintessenziale all'audit è che le regole rispetto alle quali esso si esercita siano *inequivocabili* e di osservanza *obbligatoria*⁹³.
- Controllo finanziario o audit finanziario: accertamento della veridicità e completezza dei conti, ivi compresi quelli previsionali [...]. Usualmente l'audit riguarda l'osservanza delle regole dell'arte per la tenuta della contabilità in atto, come presupposto della correttezza e completezza dei conti, requisito per la certificazione di bilancio.
- Controllo di gestione⁹⁴: sistema di controllo manageriale del processo di pianificazione di un'organizzazione. Vi si ascrivono tre ruoli principali:
 - ✓ il sistema di *budgeting* per l'analisi, in fase di pianificazione, della coerenza fra obiettivi e risorse disponibili;
 - ✓ il sistema di controllo per la verifica del raggiungimento dei risultati attraverso:
 - l'analisi del costo delle risorse utilizzate da ciascuna unità organizzativa;
 - la suddivisione dei costi delle unità organizzative in centri di costo specifici;
 - l'integrazione di queste informazioni con altre di carattere extracontabile (volume d'affari p.es.) per la costruzione di indicatori di efficacia efficienza ed economicità;
 - ✓ il sistema di *reporting* per l'analisi degli eventuali scostamenti da quanto programmato⁹⁵.

⁹² D. Lgs. 30 luglio 1999, n. 286, in materia di "Riordino e potenziamento dei meccanismi e strumenti di monitoraggio e valutazione dei costi, dei rendimenti e dei risultati dell'attività svolta dalle amministrazioni pubbliche, a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59".

⁹³ MASONI V., *M&V. Monitoraggio e valutazione dei progetti nelle organizzazioni pubbliche e private*, Milano, Franco Angeli, 1997, p. 68.

⁹⁴ Benché il controllo di gestione si concentri particolarmente sulla gestione piuttosto che sui processi organizzativi, con finalità più di controllo e ottimizzazione piuttosto che di comprensione, e con l'impiego di strumenti per lo più contabili e finanziari, pure deve essere inteso come una branca della valutazione.

- Controllo giudiziario: indagine condotta dagli organi giudiziari sulle attività penalmente perseguibili di cui la persona fisica o il soggetto giuridico sono responsabili.

In questa prospettiva il sistema amministrativo si è adattato all'elemento valutativo, ma al contempo l'ha piegato e sviato verso i propri schemi come riconoscono diversi studiosi; tuttavia la PA non ha potuto evitare di applicarne in parte le indicazioni e i requisiti per la pressione a livello strutturale ed organizzativo che hanno apportato tre fenomeni concomitanti sul finire del secolo scorso: l'europeizzazione, il federalismo, la modernizzazione. Questi processi occorrenti sicuramente a livello macrosistemico assumono particolare rilevanza, come spiegheremo più avanti, laddove le ipotesi e le teorie alla base della ricerca si fondono su un'apertura al contesto socio-economico e culturale del paese. Per quanto riguarda questa disamina storica il primo fenomeno citato, l'europeizzazione, può essere considerato come il complessivo adeguamento dei sistemi giuridici e politici degli stati membri alla normativa comunitaria, fatto che ha determinato inizialmente una forte spinta alle valutazioni eseguite come adempimento burocratico, completamente scollegate da precise richieste e da una coerenza logica globale⁹⁶. Questa spinta iniziale, in un secondo momento, è però diventata addirittura un freno alle condizioni di sviluppo autonomo delle pratiche valutative in Italia, laddove i vincoli e le rigidità imposte a livello europeo hanno intaccato l'attinenza delle azioni valutative con gli interessi delle singole amministrazioni⁹⁷. Il federalismo, ormai realtà nella normativa⁹⁸ italiana da alcuni anni, e in fase di regolamentazione attuativa, che ha ridefinito e impattato su tutti i livelli amministrativi e di politica sociale, compreso il sistema di istruzione e formazione integrato, è nato come riforma per rafforzare le capacità locali e per valorizzare le autonomie. L'assunzione di principi quali la separazione delle competenze⁹⁹ e la sussidiarietà¹⁰⁰ aveva posto le premesse per la programmazione e gestione di nuove politiche nei diversi livelli di amministrazione

⁹⁵ BEZZI C. (a cura di), *Glossario della ricerca valutativa*, <http://www.valutazione.it/PDF/Glossario.pdf> (Novembre 2010).

⁹⁶ PENNISI C., *Per una valutazione civile delle pubbliche amministrazioni*, in *Rassegna Italiana di Valutazione*, Milano, Franco Angeli, 12(2008)40.

⁹⁷ GALLETTI C., *Le strategie di utilizzo della valutazione delle politiche pubbliche in Italia: una ricerca sul campo*, in *Rassegna Italiana di Valutazione*, Milano, Franco Angeli 12(2008)40, 121-143

⁹⁸ Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, in materia di "Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione".

⁹⁹ D. Lgs. 28 agosto 1997, n. 281 in materia di "Definizione ed ampliamento delle attribuzioni della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano ed unificazione, per le materie ed i compiti di interesse comune delle regioni, delle province e dei comuni, con la Conferenza Stato - città' ed autonomie locali".

¹⁰⁰ Uno dei cinque principi dell'azione strutturale comunitaria. Questo principio, definito dal trattato di Maastricht, stabilisce che l'UE interviene solo quando un obiettivo non possa essere adeguatamente realizzato dallo Stato membro. Ne consegue, ad esempio, che anche riguardo agli interventi finanziati con i Fondi Strutturali spetta alle competenti autorità nazionali selezionare i progetti da finanziare e garantirne l'attuazione.

alle quali la valutazione avrebbe potuto contribuire fornendo evidenze ed indicazioni sulle sperimentazioni ai decisori politici e ai policy maker.

Riguardo alla spinta innovativa costituita dal processo di modernizzazione della PA, il terzo fenomeno positivo più rilevante per la diffusione della valutazione in Italia, non è stata accompagnata dalla disseminazione dell'idea di confrontare il comportamento amministrativo con i risultati delle politiche e di lavorare per ottenere risultati e non per seguire una procedura; in tal senso la valutazione dei dirigenti si è ridotta a strumento di contrattazione sindacale¹⁰¹, mentre la misurazione della performance è scaduta in una raccolta statistica di dati per indicatori slegati da qualsiasi logica di miglioramento organizzativo. In campo della politica educativa, ad esempio, a seguito della riforma¹⁰² del "tre più due" l'Università è stata sommersa da un'attività di valutazione svolta dai Nuclei di Valutazione che è consistita sostanzialmente nella raccolta di dati che non entravano minimamente nel merito degli obiettivi e del raggiungimento dei risultati ottenuti dalla legge di riforma, appesantendo semplicemente il carico burocratico dei Nuclei e del personale docente.

Nella realtà in cui si trova ad operare un valutatore oggi, non solo in Italia e specialmente affrontando programmi pubblici complessi (caratterizzati, ad esempio, da attori di livelli istituzionali diversi, dall'interazione fra attori pubblici e privati, da una varietà di interventi, da ipotesi di intervento poco definite, ecc.), sono almeno due i fattori che contribuiscono a mettere in discussione la validità del modello tradizionale¹⁰³.

Il primo evidenzia che raramente problemi e obiettivi di una politica sono chiaramente definiti, mentre spesso i soggetti impegnati nell'implementazione sono concepiti come un gruppo di lavoro non eterogeneo, articolato e solido.

Il secondo è la consapevolezza che per la maggioranza degli interventi implementati si procede comprendendo coscientemente i problemi individuati saranno trattati, nel migliore dei casi, soltanto in parte.

Per quanto riguarda il settore della ricerca vi sono poi indagini *sulle* politiche che soddisfano un interesse conoscitivo, anche nei casi in cui non si vogliano trarre conseguenze operative, e indagini *per le* politiche che puntano a modificare almeno alcuni giudizi di merito.

Il loro compito principale diviene a questo punto quello di aiutare la comunità professionale e scientifica ad acquisire maggiori competenze sulle modalità attraverso cui un problema può essere affrontato.

In quest'ultimi trent'anni i programmi sociali si sono diffusi tutti i possibili aspetti della vita sociale e una mole enorme di conoscenza è stata elaborata attraverso la

¹⁰¹ D'ORTA C., *La valutazione, questa sconosciuta*, in *La voce* (08/11/2007) <http://www.lavoce.info>, 22.11.2010.

¹⁰² D. M. 3 novembre 1999, n. 509, in materia di " Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei".

¹⁰³ VECCHI G., *Il monitoraggio e la valutazione intermedia di programmi complessi: una sfida metodologica e professionale*, *Rassegna Italiana di Valutazione*, Milano, Franco Angeli, 10(2006)34, 21-26.

valutazione e le altre forme di ricerca. Tuttavia nuovi e vecchi problemi sociali hanno ancora bisogno di essere presi in considerazione, specialmente per fornire la documentazione *sistematica* sugli interventi efficaci, soprattutto in Italia e soprattutto per le amministrazioni più scettiche, tra le quali figura senza dubbio il MIUR.

2.2. Le teorie del cambiamento

Nell'ambito delle politiche socio-educative si determina innanzitutto l'estrema rilevanza dei comportamenti sociali individuali che sono stati oggetto di analisi approfondita attraverso modelli molto eterogenei tra loro, ma che tuttavia possono essere ricondotti a *due macro-prospettive teoriche* differenti. In generale, infatti, tutte le teorizzazioni psicologiche sul cambiamento tentano di spiegare il cambiamento alla luce del rapporto che intercorre da un lato tra cognizione e comportamento (teorie cognitive) e dall'altro tra *contesto* e *comportamento* (teorie ecologiche).

Il primo recupera e riassume le caratteristiche principali delle teorie della *Cognizione*, che si caratterizzano per una concezione del *contesto* come elemento esterno e separato rispetto all'individuo, che a sua volta si qualifica come soggetto che essenzialmente conosce ed elabora le informazioni, assume autonomamente decisioni, ed è in grado di effettuare attribuzioni e di attuare valutazioni riguardo i costi ed i benefici di atti ed attività. In tale indirizzo, il ruolo attribuito alla componente sociale non prende in considerazione la possibilità di un contributo ed intervento attivo all'interno dei processi di costruzione della conoscenza, non riconoscendo la relazione intercorrente tra contesto e soggetto ed in pratica sopprimendo i fattori che ne mettono in evidenza la relazione costante ed interattiva. L'accento è invece posto con forza sugli atteggiamenti, sugli stati mentali che favoriscono il raggiungimento degli obiettivi trasformativi.

Le teorie cognitive sono impiegate sull'assunto che il comportamento sia volitivo e volontario, cioè determinato da un'azione diretta del pensiero; ne consegue che ogni cambiamento rispetto ad un comportamento stabilito come "norma" viene analizzato in relazione all'adeguatezza della cognizione sottostante e al grado di adattamento della cognizione stessa rispetto alla nuova esperienza. Le teorie cognitive trovano nell'investigazione dei ruoli della motivazione, delle paure e delle percezioni errate il loro principale utilizzo. A esempio la sottocategoria delle *teorie comportamentali a fasi*, che comprende anche il *modello Transteorico*¹⁰⁴, si fonda sull'ipotesi di interazione tra comportamento e cognizione, suggerendo che differenti tipi di cognizione operano a livelli differenti, e sostenendo che il soggetto

¹⁰⁴ Cfr. PROCHASKA, J. O. - DICLEMENTE C. C. *Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change*.in *Psychotherapy: Theory, Research and Practice* 19(1982)3, 276-288.

PROCHASKA, J. O. - DICLEMENTE C. C., *Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change*.in *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 51(1983)3, 390-395.

passi attraverso un crescente livello di disponibilità al cambiamento prima di impegnarsi nel cambiamento stesso.

Compresi all'interno del secondo macro-complesso teorico (*teorie ecologiche o ambientali*) vengono sistematizzati i modelli che mettono in evidenza la componente dinamica e processuale che risalta nel momento in cui si riconosce l'importanza della parte contestuale nel determinare la configurazione delle capacità e delle opportunità che la persona può assumere e mettere in campo nell'affrontare le sfide che si presentano nella quotidianità. Il termine *contesto* in questo caso ha un significato più ampio rispetto alla sola configurazione ambientale, perché include le componenti sociali, culturali e fisiche, ma anche le influenze interpersonali sul comportamento ed i contesti emotivi e psicologici di ogni azione e cognizione.

La molteplicità degli approcci teorici afferenti a questo orientamento nasce dall'analisi dell'articolazione delle relazioni sociali esistenti a vari livelli di dettaglio, ed a differenti gradi di approfondimento, disponibili lungo una direttrice di cui si ritiene di poter individuare le estremità: da una lato si ritrova la *teoria dell'influenza sociale* e dall'altro quella *biopsicosociale*¹⁰⁵, che si focalizza sullo studio della valenza sistemica ed integrata degli interventi assumendo che ogni condizione individuale sia la conseguenza dell'interazione tra fattori biologici, psicologici e sociali. Le *teorie ecologiche*, pur basandosi sulla premessa che sia fondamentalmente il contesto a condizionare le scelte comportamentali, riconoscono ad ogni modo che le risposte individuali, come conseguenze di confronto con un determinato contesto, sono mediate dagli atteggiamenti personali.

Questi assunti di base hanno dato vita ad una miriade di ricerche nel campo della psicologia e delle discipline a questa correlate con la finalità di comprendere e studiare gli elementi che stanno alla base dei comportamenti individuali e, di conseguenza, progettare interventi che possano produrre miglioramenti nella salute degli individui e della popolazione. Nella letteratura specialistica, negli ultimi decenni, sono state pubblicati molti studi sui principi, che regolano il cambiamento e l'apprendimento di nuovi comportamenti e sui contesti in cui tali comportamenti sono posti in atto. C'è sostanziale evidenza scientifica sul fatto che l'uso di una teoria di riferimento chiara e definita migliori l'efficacia di un progetto o di un intervento¹⁰⁶.

Il complesso delle principali teorie socio-cognitive¹⁰⁷ che verranno riproposte in questa Tesi si fondano inizialmente sull'analisi del singolo individuo affrontando le modalità secondo cui le persone decidono di adottare un dato comportamento; in

¹⁰⁵ ENGEL G. L., *The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine*, in Science, New Series, American Association for the Advancement of Science, 196(1977) 4286, 129-136

¹⁰⁶ NUTBEAM D. - HARRIS E., *Theory in a nutshell. A guide to health promotion theory*, McGraw-Hill Education, 1999, p. 6

¹⁰⁷ La tesi fondamentale su cui si basano i modelli socio-cognitivi è che studiando la percezione e l'attribuzione di senso che il soggetto opera sul contesto di riferimento (ambientale e socio-culturale) si assicura una migliore comprensione dei comportamenti messi in atto dall'individuo stesso.

seguito, considerando la circostanza determinata dall'interazione del soggetto all'interno di un gruppo, saranno presentati gli approcci funzionali allo studio e alla verifica dell'influenza sociale e contestuale sia sull'assunzione delle decisioni personali sia sull'insorgere dei vincoli associati dalle norme che regolano i comportamenti dei gruppi. Questo meccanismo che lega i due livelli decisionali, individuale e collettivo, diviene gradualmente sempre più complesso in relazione alle regole da esaminare che variano nei passaggi a livelli di aggregazione superiore: dal gruppo alle organizzazioni e successivamente alla comunità. Per quanto attiene questa ricerca di dottorato vengono presi in considerazione diversi modelli di comportamento poiché nessuna di queste teorie da sola riesce ad essere esaustiva; tuttavia è però possibile, nel loro complesso, indicare una serie di *key elements* (elementi chiave) e di processi che possono aiutare a definire la tipologia di interventi più opportuna e più efficace per la promozione della salute. I modelli presentati in questa Tesi sono principalmente utilizzati nello studio dei cambiamenti riguardo alle tematiche legate alla qualità della vita¹⁰⁸ e alla salute in generale (*benessere*) perché ritenuti, anche in base alle indicazioni derivanti da indagini internazionali che verranno presentate in seguito, i più appropriati per la valutazione dei cambiamenti determinati dalle politiche socio-educative.

2.2.1. *I modelli valore-aspettativa*

Le teorie e i modelli principali che appartengono a questa prima sezione partono dal presupposto che le determinanti del comportamento, e le decisioni fra linee di azioni diverse, si fondano primariamente su due tipi di valutazioni cognitive: probabilità e percezione soggettiva che una data azione conduca a un'insieme di risultati; valutazione dei risultati dell'azione (con l'assunzione il soggetto decida di seguire tra le varie linee di azione possibili quella con maggiore probabilità di esito positivo).

Ad esempio, la *teoria della motivazione a proteggersi*¹⁰⁹ evidenzia come i processi cognitivi ricoprano un ruolo decisivo per il cambiamento di atteggiamenti e comportamenti, e, nello stesso tempo, pone in risalto il ruolo centrale della *percezione di vulnerabilità*. Infatti, le informazioni e la logica comunicativa che sottendono gli interventi di politica sociale sostengono spesso una tipologia di messaggi che fanno leva sulla paura (*scare approach*), soprattutto nel caso di progetti legati alle tematiche degli stili di vita positivi e dei comportamenti propedeutici al miglioramento della salute. (ad esempio alcune campagne sull'abuso di droga, promosse dal Ministero della Salute, spesso trasmessi attraverso il mezzo televisivo).

¹⁰⁸ Vedi Capitolo 4.

¹⁰⁹ MADDUX J.E. - ROGERS R.W., *Protection Motivation and Self efficacy: A revised theory of fear appeals and attitude change* in *Journal of Experimental Social Psychology*, Elsevier, 19(1983)5, 469-479.

In base a questa prospettiva, la motivazione ad adottare un qualunque comportamento salutare dipende da tre variabili:

- la *percezione di gravità* di un evento dannoso;
- la *stima soggettiva* circa l'eventualità che l'evento si verifichi (*percezione della suscettibilità*);
- l'efficacia della risposta consigliata per prevenire l'evento dannoso.

La combinazione di queste tre variabili determina il verificarsi della *motivazione a proteggersi*¹¹⁰, in base alla quale si stabilisce un'intenzione ad agire in modo adattivo o disadattivo; l'intensità di tale intenzione riflette il grado di motivazione a proteggere la propria salute.

In una revisione della teoria, Rogers¹¹¹ include ulteriori determinanti a scapito delle tre inizialmente individuate e riduce l'importanza della loro combinazione lineare. L'elemento più interessante introdotto da questa modifica è la nozione di *ostacolo* (costo della risposta), derivato dal modello delle credenze sulla salute (*Health Belief Model*)¹¹² e desunto dalla riflessione sugli incentivi legati alle risposte "disadattive" (per un tossicodipendente sono ostacoli, ad esempio, l'interesse e il desiderio di continuare a frequentare determinati luoghi o persone che però possono indurre al consumo di droga, oppure il dispendio di tempo e fatica necessari per sottoporsi agli esami di controllo o alle cure mediche). Anche il concetto di autoefficacia (*self-efficacy*), che si riferisce alla convinzione che una persona ha di riuscire a portare a termine o meno una determinata azione¹¹³, è introdotto per legare la capacità di *affrontare la situazione* al sostegno delle azioni che l'individuo compie per proteggersi dal pericolo. Pertanto la motivazione a proteggersi si traduce in termini concreti come intenzione a mettere in atto comportamenti protettivi o evitare comportamenti dannosi per la salute.

Questa versione del modello che riunisce alcuni dei concetti chiave dell'approccio delle credenze sulla salute (vulnerabilità ed efficacia della risposta) e del concetto

¹¹⁰ STROEBE W. - STROEBE M.S., *Psicologia sociale e salute* [Social psychology and health, Buckingham, Open University Press, 1997], Bertini M., Milano, McGraw-Hill, 2000.

¹¹¹ ROGERS R.V., *Cognitive and physiological processes in fear appeals and attitude change: A revised theory of protection motivation*. in Cacioppo J.T. - Petty R.E. (a cura di), *Social psychophysiology: A source book*, Guilford Press, New York, 1983, pp.153-76.

¹¹² Questa teoria elaborata da Rosenstock (1966) e successivamente modificata da Becker si riduce in realtà ad un'associazione di variabili che si ritiene abbiano un'influenza sul comportamento; la mancanza di una descrizione del modo in cui queste variabili intervenienti si strutturano e delle relazioni intercorrenti tra loro riduce di molto la portata esplicativa del modello. Cfr ROSENSTOCK I.M., *Historical origins of the health belief model*, in Becker M.H. (a cura di) *The health belief model and personal health behaviour*. Health Education Monographs, (1974)2, 328-335.

¹¹³ Cfr. BANDURA, A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, 84(1977)2, 191-215, in <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1977PR.pdf> ultimo accesso 03-09-2009

di autoefficacia, viene a configurarsi come una funzione lineare positiva di quattro credenze, quali:

- la *minaccia*,
- la *considerazione* di essere vulnerabili,
- l'essere in possesso di strategie di *coping adeguate* (inteso come l'insieme delle risposte adattive);
- l'essere in possesso di strategie di *coping efficaci* per la riduzione della minaccia.

La disponibilità di abilità di coping¹¹⁴ del soggetto corrisponde alla combinazione dell'efficacia della risposta e dell'autoefficacia sottratti gli eventuali ostacoli; ne consegue pertanto che la motivazione viene influenzata in modo negativo dai costi di tale risposta e dai vantaggi associati alle risposte disadattive.

Gli elementi appena descritti hanno un forte ruolo nella pianificazione degli interventi preventivi delle politiche sociali per la salute: se le persone dimostrano di avere un'elevata autoefficacia verso un'azione preventiva, infatti, l'offerta di informazioni che accrescano la percezione di vulnerabilità personale o la valutazione della gravità della minaccia dovrebbe aumentare la motivazione a proteggersi, e di conseguenza l'intenzione ad agire; viceversa per individui con scarsa autoefficacia, la maggiore percezione di vulnerabilità non incide sull'adozione di comportamenti preventivi. Inoltre a livello empirico si è potuto osservare che il nesso tra il comportamento preventivo e la percezione di vulnerabilità (o di rischio) non è sempre presente¹¹⁵, soprattutto nei casi in cui i comportamenti preventivi sono complessi e le conseguenze negative gravi o molto gravi; nel caso dell'AIDS e del contagio attraverso i rapporti sessuali, ad esempio, il processo cognitivo di valutazione del rischio (o di vulnerabilità) personale, sembra soggetto ad una serie di distorsioni o *biases* di giudizio. Rilevante appare, a questo proposito, il fenomeno dell'*ottimismo irrealistico*¹¹⁶, in base al quale gli individui ritengono se stessi meno a rischio degli altri, pur adottando il medesimo comportamento. Ulteriori criticità per questo modello sono costituite dal ruolo degli atteggiamenti nel distorcere l'elaborazione delle informazioni a favore del materiale che tende a sostenerli, nello specifico: le informazioni provenienti dall'esterno possono essere filtrate attraverso l'interazione tra atteggiamento e il

¹¹⁴ Il concetto di coping, che verrà riaffrontato successivamente, deve essere inteso come una *risposta efficace* che viene attuata per affrontare un situazione di difficoltà di qualsiasi tipo e quindi come *la capacità di risolvere i problemi* gestendoli in modo valido.

¹¹⁵ PIERRO A. - MALAGOLI TOGLIATTI M. - ARDONE R.G, *Il ruolo della self-efficacy nella prevenzione dell'Aids: sperimentazione di un modello di intervento*, in PSICOLOGIA CLINICA, Milano, Franco Angeli, 3(1997)2

¹¹⁶ Cfr WEINSTEIN N.D., *Unrealistic optimism about susceptibility in health problems*, in Journal of Behavioral Medicine, (1982)5, 441-60.

*set attitudinale individuale*¹¹⁷ determinando differenti valutazioni del rischio; inoltre, le esperienze pregresse conservano un *valore di segnale (signal value)*¹¹⁸ per le valutazioni sul rischio attuale, cioè esercitano un'influenza sulla concezione di *situazioni potenziali* che vengono considerate simili in base alla presenza di segnali conosciuti (che possono variare rispetto ai contesti di riferimento). Due ulteriori bisogni individuali, quello della conoscenza accurata circa le proprie credenze e della necessità di coerenza interiore tra tali convinzioni e comportamenti soggettivi, possono creare una interpretazione distorta della realtà e dei messaggi relativi ad alcuni rischi, perché spesso spingono il soggetto in due direzioni opposte. Nel caso in cui l'individuo ritenga che i comportamenti passati possano averlo esposto ad un rischio, gli atteggiamenti relativi a tale pericolo tendono a modificarsi allo scopo di minimizzare la dissonanza cognitiva generata dalla discordanza tra atteggiamento e comportamento¹¹⁹. Dalla frattura che si crea tra azioni e convinzioni nasce il disagio psicologico, individuato da Festinger nel 1957, che può essere lenito soltanto riallineando e riportando coerenza tra atteggiamento e comportamento. Nella gran parte dei casi l'individuo per evitare questa problematica tende a sottovalutare o a non considerare le informazioni a favore di atteggiamenti in contrasto con i propri comportamenti, ad esempio circa la dannosità del fumo. Ulteriori criticità di questo modello sono costituite sia dalla necessità di approntare studi di tipo longitudinale nei gruppi a rischio, impegnando risorse per lunghi periodi di tempo, sia dagli aspetti dinamici della valutazione del rischio che può essere soggetta a variazioni dipendenti da fattori esterni all'individuo.

La questione centrale del rapporto tra atteggiamento e comportamento diviene un punto nodale all'interno della *teoria dell'azione ragionata*¹²⁰ (*Theory of reasoned action*). Secondo questo modello l'adozione di un particolare comportamento scaturisce in primo luogo da una valutazione ragionata che tiene conto di tutte le informazioni disponibili; inoltre viene introdotto un ulteriore elemento di mediazione tra le credenze/atteggiamenti e l'effettivo comportamento: *l'intenzione comportamentale* che si definisce come combinazione tra atteggiamento personale rispetto all'esecuzione di un comportamento e le *norme soggettive*. Queste ultime rappresentano le convinzioni dell'individuo rispetto a ciò che le altre persone si aspettano dall'individuo stesso, unitamente alle motivazioni a comportarsi secondo tali aspettative¹²¹. Allo stesso tempo, gli atteggiamenti sono influenzati dalle credenze dei soggetti riguardo alle conseguenze del

¹¹⁷ PETRILLO G., *Psicologia sociale della salute: salute e malattia come costruzioni sociali*, Liguori, Napoli, 1996. Attitudine in questo caso viene intesa come la credenza individuale e il valore soggettivo associato a tale convinzione.

¹¹⁸ Cfr. SLOVIC P., *Perception of risk*, in *Science*, 236(1987) 4799, 280-285.

¹¹⁹ Cfr. FESTINGER L. *La teoria della dissonanza cognitiva*, [A theory of cognitive dissonance, Stanford, CA, Stanford University Press, 1957] Milano, Franco Angeli, 1973.

¹²⁰ FISHBEIN M. - AJZEN I., *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*, Reading, Boston (MA) Addison-Wesley, 1975.

¹²¹ AJZEN I.- FISHBEIN M. *Understanding Attitude and Predicting Social Behavior*, Englewood Cliff (NJ), Prentice Hall, 1980.

comportamento e alla valutazione di tali implicazioni; un esempio chiarificatore di questo assunto, riferito a una situazione concreta, è rappresentato dall'intenzione di smettere di fumare che dipenderà dall'atteggiamento soggettivo nei confronti del fumo, mentre lo stesso atteggiamento sarà la risultante dalle credenze inerenti alle conseguenze connesse allo smettere di fumare. Le percezioni, (che nel caso appena riportato possono corrispondere alle informazioni relative alle conseguenze del fumo) incidono sull'intenzione di smettere o estinguere un determinato comportamento, solo se gli individui ritengono che le conseguenze negative li interessino personalmente¹²²; in altri termini, se il soggetto è convinto che, nonostante il fumo sia dannoso per la salute, la propria probabilità di correre dei rischi sia bassa, le convinzioni generali non influenzeranno l'atteggiamento e quindi la messa in atto del comportamento.

Una prima problematicità legata a questo modello è determinata dall'assunto, spesso non confermato, che il soggetto abbia disponibilità di risorse, abilità ed opportunità per intraprendere il comportamento. Inoltre il modello dell'azione ragionata, nonostante abbia registrato alcune applicazioni di successo, ha ricevuto diverse critiche rispetto alla mancanza di considerazione di alcuni fattori, come ad esempio le esperienze pregresse, che influenzano le intenzioni comportamentali e il comportamento. Le intenzioni comportamentali infatti riflettono solo la motivazione ad agire, che equivale a confidare di poter compiere un'azione, mentre l'esecuzione concreta di un'azione non dipende soltanto da questa spinta interna, ma anche dalla maggiore o minore controllabilità del comportamento. Soltanto laddove il soggetto abbia acquistato il pieno controllo su una data situazione è messo nella condizione di decidere se compiere o meno un'azione.

Nel campo dell'educazione e della promozione della salute vi sono numerosi casi esemplificativi di comportamenti che solo in parte sono sotto il controllo volontario dell'individuo; ne sono un esempio i soggetti che non riescono a mutare le proprie abitudini alimentari o coloro che riferiscono il proprio fallimento di fronte al primo tentativo di smettere di fumare. Questa difficoltà è strettamente collegata alla fiducia del soggetto nella propria capacità di esercitare un controllo sul comportamento che può essere effettivamente connessa all'importanza delle esperienze pregresse come fonte di miglioramento della previsione dell'agire futuro.

Proprio le critiche avanzate nei confronti della teoria dell'azione ragionata hanno condotto ad una sua modificazione significativa che prende in considerazione il problema della controllabilità dei comportamenti: la Teoria del comportamento pianificato¹²³ propone come ulteriore elemento di previsione la *percezione di controllo* sul comportamento. Tale fattore può essere sintetizzato come l'insieme delle convinzioni o credenze personali circa il grado di facilità/difficoltà nel

¹²² Cfr STROEBE - STROEBE, *Psicologia sociale*, 2000.

¹²³ AJZEN I., *The theory of planned behavior*, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(1991)2, 179-211.

compiere una data azione, ovvero come il controllo volitivo sulla pianificazione di una serie di atti da realizzare per raggiungere un obiettivo comportamentale. Gli individui difficilmente sviluppano una forte intenzione di perseguire un comportamento se credono di non essere in possesso delle risorse o delle opportunità per avere successo, anche in presenza di *attitudini* personali e *norme soggettive* (opinione di altri *soggetti importanti* circa il comportamento) a favore di tale comportamento.

In questa prospettiva l'elemento di percezione di controllo è molto prossimo al costrutto di autoefficacia (o *self-efficacy*), che, come già detto, riguarda il grado di fiducia del soggetto circa le proprie capacità di organizzare e gestire le proprie azioni con successo perseguendo degli obiettivi e facendo fronte alle richieste provenienti dall'ambiente esterno¹²⁴.

All'interno di questo modello, il *controllo percepito* è determinante per la variazione del comportamento; tuttavia nel caso in cui la percezione di controllo risulti ad un livello molto basso, ad esempio, la probabilità che l'individuo adotti un'azione di tipo preventivo risulta decisamente scarsa, nonostante la persona sia consapevole e convenga sull'importanza di assumere quel comportamento in base alla una valutazione positiva delle conseguenze derivanti da a tale azione.

Sulla base di queste caratteristiche predittive¹²⁵, la percezione di controllo si dimostra utile nelle previsioni, in quanto può essere connessa al comportamento sia per via indiretta, attraverso l'intenzione comportamentale, sia per via diretta, cioè senza la mediazione intenzionale. Una connessione diretta emerge quando vi è un accordo tra percezione di controllo e il controllo individuale concreto sul comportamento. E' però opportuno sottolineare che la percezione di controllo non è scevra dall'influenza di fattori interni ed esterni; nello specifico, i fattori interni sono riconducibili alla conoscenza, alle abilità, alle competenze ed ai forti desideri¹²⁶, mentre i fattori esterni possono invece essere rintracciati nel verificarsi di opportunità, di eventi concomitanti, di dipendenza o interazione con altri individui¹²⁷. Una rappresentazione concreta dei vari elementi chiave di questa revisione teorica potrebbe essere: 1) attitudine verso il comportamento: "Penso che il fumo sia pericoloso per la mia salute"; 2) norme soggettive: "Mi chiedo se mia moglie apprezzerrebbe se smettessi di fumare"; 3) percezione di controllo del comportamento: "Posso smettere di fumare, anche se sono assuefatto al consumo di sigarette"; 4) intenzione "Voglio smettere di fumare in questo momento"; 5) comportamento: "Come vedete ho smesso di fumare. Ora quando ne sento il bisogno stringo una pallina antistress".

¹²⁴BANDURA A., *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*, Englewood Cliffs N.J., Prentice-Hall, 1986.

¹²⁵ GODIN G. - GERJO K, *The theory of planned behavior: a review of its applications to health-related behaviors*, American Journal of Health Promotion, 11(1996)2, 87-98.

¹²⁶ Il controllo comportamentale rilevante per la salute viene spesso "minacciato" da fattori interni ai quali ci si riferisce con l'espressione "forza di volontà"

¹²⁷ AJZEN I., *Attitudes, personality and behavior*, Chicago (IL), Dorsey Press, 1988.

Le limitazioni di questo modello, anche se risulta essere in ogni caso molto utilizzato nel campo dell'educazione alla salute, sono legate principalmente da un lato all'assunto che gli esseri umani sono essenzialmente razionali ed effettuano decisioni sistematiche senza essere influenzati da motivazioni inconscie, e dall'altro all'ambiguità che spesso permea la definizione della percezione del controllo del comportamento.

Come per i modelli precedenti sono ignorate, quindi, le condizioni che derivano dalle emozioni e dai processi sociali e culturali; non si prende in considerazione, infatti, l'assunto che il rischio per un individuo segue la sua esperienza di vita. Infine, per quanto attiene alla valutazione del rischio, non vengono considerati gli aspetti dinamici della valutazione stessa; quest'ultima infatti può variare da un istante all'altro, in funzione di fattori dipendenti dal contesto sociale e culturale.

2.2.2. I Modelli di interagenti col contesto sociale

Le teorie descritte precedentemente partono dal presupposto che i comportamenti considerati *opportuni*, ovvero salutari, dipendono sia da fattori cognitivi, quali credenze e atteggiamenti, sia da accurate elaborazioni effettuate da parte di un individuo; il contesto sociale ed emozionale che permea lo spazio attorno alla persona, in un certo senso sottovalutato negli altri approcci, diviene centrale nei modelli analizzati successivamente.

Il punto di origine del concetto di punto di controllo (*locus of control*)¹²⁸ è individuabile nella Teoria dell'apprendimento sociale di Rotter¹²⁹, all'interno della quale il comportamento individuale è funzionale rispetto alle aspettative di rinforzo e al valore attribuito al rinforzo stesso; il *controllo* in questo caso è concepito come lo scarto tra le proprie azioni e la produzione di determinati risultati, ed è attraverso il processo di apprendimento, sempre secondo questo autore, che i soggetti acquisiscono la consapevolezza che gli eventi sono il risultato della propria azione, e quindi possono essere controllati, o al contrario, che dipendono da agenti esterni. Gli orientamenti al controllo sono quindi distinti in due tipi:

- *Locus of control interno* (L.O.C. interno): l'orientamento interno si riferisce specificamente a coloro che considerano gli eventi come una conseguenza delle proprie azioni;
- *Locus of control esterno* (L.O.C. esterno): l'orientamento esterno è caratteristico dei soggetti che ritengono gli eventi, e le loro cause

¹²⁸ Cfr. ROTTER J.B., *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, in *Psychological Monographs*, Princeton, American Psychological Association, 80(1966)609, p. 1-28

¹²⁹ ROTTER J.B., *Social Learning and Clinical Psychology*, Prentice Hall, New York, 1954.

determinanti, al di fuori del proprio controllo, e quindi disposti da terzi o dal “destino”.

Ne deriva che un soggetto adotterà con maggiore probabilità quei comportamenti funzionali all'ottenimento di un risultato atteso di segno positivo. Le persone che possiedono un locus interno si sforzano di controllare maggiormente il proprio ambiente, e dunque si ritengono direttamente responsabili del proprio comportamento salutare e adottano più frequentemente attività di prevenzione. I soggetti con locus of control esterno, al contrario, pensando di non poter influire attivamente sul proprio stato di salute saranno meno inclini ad intraprendere azioni di cura. Sono state peraltro individuate due ulteriori dimensioni rispetto alle quali il l.o.c. può variare:

- la convinzione di un individuo circa la stabilità o instabilità temporale di una determinata condizione;
- la valutazione soggettiva circa il grado di pervasività della problematica rispetto alla propria vita: globalità (più ambiti personali) o specificità (aspetto singolo e determinato).

In letteratura si ritrovano numerose ricerche riguardanti le applicazioni del modello locus of control per cercare di spiegare l'assunzione di comportamenti opportuni per il miglioramento delle condizioni di salute, anche se la correlazione si è dimostrata in generale modesta, innescando critiche sulla scarsa specificità delle misure di controllo. In una approfondita revisione sistematica¹³⁰ sono stati analizzati i dati empirici relativi al l.o.c. nell'ambito della salute rispetto a diverse tematiche. Gli autori hanno sottolineato l'ambiguità di alcune relazioni tra comportamenti salutari e il punto di controllo. Per esempio hanno riportato come sebbene in alcuni studi il l.o.c. interno sia connesso all'aumento di esercizio fisico (tipo il jogging), numerosi altri registrino una relazione debole o nulla tra i due elementi. Una ambiguità simile viene messa in evidenza per altri tipi di relazioni per le quali il l.o.c. si era dimostrato un valido predittore: il controllo del peso corporeo, l'utilizzo della contraccezione e la palpazione per la diagnosi del cancro al seno. La difficoltà di riscontrare come una modifica del l.o.c. possa migliorare la gestione di una malattia, e nello specifico su quali elementi connessi allo stato di salute intervenga e in quale misura, ha determinato un abbandono delle sperimentazioni di questo modello a favore di altri più efficaci, come quello legato, ad esempio, alla già citata *self-efficacy*. Quest'ultimo elemento, che richiameremo più avanti come concetto-ponte con la teoria contestualista delle scienze della formazione, viene generalmente associato al locus of control di tipo interno, da cui trae rinforzo, in quanto il soggetto tende a interpretare gli eventi, soprattutto se positivi, come dipendenti dalla propria volontà.

¹³⁰ NORMAN P. - BENNETT P., 3. *Health Locus of Control* in Conner M. - Norman P., *Predicting Health Behaviour*. Buckingham, Open University Press, 1995, pp. 62–94.

Un approccio più recente riguardante il concetto di *controllo*,¹³¹ ha evidenziato gli effetti prodotti sulla salute sia direttamente, per esempio nell'esperienza dello stress (nella quale la percezione di controllabilità degli eventi è ciò che differenzia gli eventi stressanti da quelli neutri e la perdita di controllo rappresenta un evento traumatico), sia indirettamente, influenzando la capacità di adottare comportamenti salutari.

Proprio dal concetto di stress e da una sua ridefinizione si avvia l'elaborazione di un ulteriore modello che si basa sull'interazione tra soggetto e contesto situazionale. Già dal 1936, grazie al contributo di Hans Selye sviluppato in una serie di studi sugli animali, il concetto di stress perde la connotazione prettamente negativa e viene ad indicare "la risposta non-specifica del corpo a qualsiasi richiesta di cambiamento", per poi essere associato all'occorrenza di tutte situazioni *stressanti (stressor)*, cioè alla presenza di un impulso sia positivo (eustress) sia negativo (distress)¹³². La concezione dello stress proposta da questo studioso, come conseguenza di una moltitudine di eventi differenti, determina un'enorme confusione concettuale (risulta sinonimo di ansietà, minaccia, conflitto o esaltazione emozionale) e una perdita di valore scientifico dell'approccio nel suo complesso¹³³. Molto più rilevante è la teoria psicologica dello stress elaborata da Lazarus¹³⁴ e basata fondamentalmente su due concetti: l'elaborazione e valutazione cognitiva (*appraisal*): intesa come la interpretazione individuale del significato di cosa sta succedendo per il proprio benessere; il *coping*, definito come gli sforzi individuali, a livello sia di pensieri sia di azioni, messi in campo per gestire specifiche circostanze¹³⁵. L'impatto che gli eventi stressanti hanno sugli individui non è quindi determinato soltanto dalla natura di tali circostanze o da condizioni fisiologiche, ma dalla capacità della persona di interpretare (*appraisal*) e di fronteggiare l'avvenimento (*coping*). Inoltre lo *stress* deve essere considerato non come una stimolazione esterna o un tipo di risposta soggettiva (psicologica o comportamentale), ma come una *transazione* tra l'individuo e l'ambiente; si configura pertanto come una relazione con l'ambiente "che l'individuo considera significativa per il proprio benessere e nella quale le richieste diminuiscono o eccedono le risorse di coping disponibili".¹³⁶ Si instaura così una profonda interconnessione tra il processo di coping, la valutazione cognitiva e le transazioni individuo-ambiente rilevante in termini di stress.

¹³¹ SKINNER E., *Perceived control, motivation and coping*, London, Sage, 1995.

¹³² http://en.wikipedia.org/wiki/Hans_Selye

¹³³ ENGEL BT, *Stress is a noun! No, a verb! No, an adjective!*, in FIELD TM - MCCABE P.M. - SCHNEIDERMAN N (a cura di). *Stress and Coping*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1985, pp 3-12

¹³⁴ Cfr. LAZARUS R S, *Psychological Stress and the Coping Process*, New York, McGraw-Hill, 1966

¹³⁵ La definizione più condivisa è quella fornita da Folkman e Lazarus secondo la quale il coping corrisponde "agli sforzi cognitivi e comportamentali eseguiti per gestire, tollerare, o ridurre le richieste esterne ed interne e i conflitti tra di esse". p. 223 di FOLKMAN S - LAZARUS R S, *An analysis of coping in a middle-aged community sample*, Journal of Health and Social Behavior, 21(1980)3, pp. 219-239

¹³⁶ LAZARUS R S - FOLKMAN S, *Cognitive theories of stress and the issue of circularity*, in Appley M.H - Trumbull R. (a cura di), *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological, and Social Perspectives*, New York, Plenum, 1986, p. 63

L'appraisal primario valuta l'effettiva sussistenza del problema, mentre l'appraisal secondario stima le risorse personali disponibili per affrontare le difficoltà.

L'insieme delle strategie messe in atto dai soggetti per tenere sotto controllo una situazione, ossia i processi di risposta ad un evento causa di stress, vengono definite *processo di coping*. Questi processi vengono richiamati ogniqualvolta che gli individui fanno esperienza o sono chiamati a fronteggiare delle situazioni nuove per le quali non dispongono di reazioni valide, adeguate ovvero già sperimentate¹³⁷.

In generale vengono distinte cinque differenti categorie per indicare le risorse di coping:

- *utilitaristiche* (status socioeconomico, servizi disponibili,...);
- *salute, energia o il morale*;
- *le reti sociali* (relazioni interpersonali intime);
- *credenze* generali e specifiche (che includono anche il senso di autoefficacia, autostima, il locus of control);
- *abilità di problem solving*.

Lo strumento *ways of coping* messo a punto da Lazarus e Folkman¹³⁸ per studiare questo processo ha consentito di individuare due diverse tipologie di coping nelle strategie usate dai soggetti: una centrata sul problema, o *strumentale* (ad esempio tutti gli sforzi volti a modificare la situazione prevenendo o riducendo la fonte di stress, eseguire in un determinato modo un compito per evitare i richiami del proprio superiore), e l'altra centrata sulle emozioni, o *palliativa* (tesa a ridurre i disturbi affettivi, tipo le emozioni negative, e psicologici che accompagnano la percezione dello stress: ad esempio scegliere la fuga come via di uscita in caso di pericolo, o prendere le distanze dalla problematica, oppure cercare il sostegno sociale). I due studiosi introducono *anche tre differenti tipi di stress*: il *danno*, la *minaccia* e la *sfida*. Il danno si riferisce al male (psicologico) o alla perdita appena subita. La minaccia è definita dall'anticipazione del danno imminente, mentre la sfida è determinata dalle esigenze alle quali un individuo sente di poter corrispondere.

Per affrontare una data situazione il soggetto ha a sua disposizione diverse strategie di coping; la scelta di una specifica dipende dal grado di importanza, di rilevanza e di modificabilità dell'evento, e dai costi che il soggetto ritiene di dover affrontare utilizzando quella determinata strategia. Si possono realizzare così processi di *problem solving*, o si può agire direttamente oppure accettare la situazione, ma queste strategie sono solo un esempio di tutte quelle che è possibile attuare. Infatti a livello cognitivo una persona può convincersi di non essere interessata ad intraprendere un'azione (minimizzare); può diversamente

¹³⁷ Cfr ZANI B., *Salute, malattia e processi psicosociali*, in Arcuri L. (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1995, pp.475-501

¹³⁸ Cfr. LAZARUS R.S. - FOLKMAN S., *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer, 1984.

“allontanarsi” dal problema concentrandosi su altre cose (distrarsi o ignorare); in alternativa l'individuo può scegliere di utilizzare processi di confronto selettivo, attraverso i quali cercare una rassicurazione pensando che la situazione potrebbe essere peggiore (confrontare verso il basso).

Affrontare un evento consiste nell'intraprendere comportamenti e azioni che possono incidere significativamente sulla problematica concreta ovvero risolvere il problema; in questo modo un individuo recupera tutte le indicazioni utili alla sua situazione, valuta le conseguenze, e assume la decisione che appare più vantaggiosa. Nell'intraprendere una decisione è possibile scegliere *comportamenti alternativi* (volti a regolare le emozioni, ad abbassare la tensione; o del tutto opposti ricercando in altre situazioni un po' di piacere, ciò più che modificare la situazione riduce l'impatto stressante della stessa), oppure *ricercare aiuto nelle persone vicine* (familiari, amici, partners...) per *ricevere un sostegno emozionale* (stima, amore, cura,..), *d'informazione* (consigli, feedback,..), e *aiuti concreti*. L'ultima strategia, definita di *accettazione*, si assume quando sia ha la percezione che non vi sia più alcuna soluzione alternativa, e che la circostanza in atto sia da accettare e da tollerare fino a quando non intervengano a modificarla eventi ulteriori¹³⁹.

Anche nel caso di questo modello permangono delle criticità, già al vaglio delle future prospettive di ricerca, come la presenza nel processo di coping di variabili da valutare sia in modo soggettivo sia oggettivo (costrizioni, aspetti temporali o reti di supporto sociale), per cercare di riassetare un orientamento nella concettualizzazione dello stress squilibrato verso la *cognizione soggettiva*. L'appraisal, infatti, pur prendendo in considerazione l'intervento di molteplici elementi, posti nell'intersezione tra soggetto e contesto, viene considerato come un processo sostanzialmente individuale che sottovaluta la valenza dell'ambiente sociale in cui si fa esperienza degli stressor. Infine è da approfondire l'effetto degli stressor che non creano solo risposte cognitive soggettive ma anche reazioni a livello somatico e espressivo-comportamentale. Infatti, molti individui (specialmente quelli con un alto livello evitamento cognitivo) sono caratterizzati da *dissociazione* delle risposte soggettive ed oggettive allo stress. Questi soggetti possono manifestare, per esempio, livelli relativamente bassi di *distress* soggettivo, ma allo stesso tempo valori considerevoli di alterazione autonoma.

2.2.3. I modelli ecologico e Biopsicosociale

Le ricerche empiriche¹⁴⁰ per confermare le teorie esposte nei paragrafi precedenti hanno portato a risultati spesso contraddittori ed hanno consentito di sottolineare l'importanza di considerare variabili di tipo differente nella previsione e

¹³⁹ RAVENNA M., *Psicologia delle tossicodipendenze*, Bologna, Il Mulino, 1997, p.178-81

¹⁴⁰ GLANZ K. - RIMER B.K. - LEWIS F.M., *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 2002.

modificazione dei comportamenti, con la definizione di costrutti sempre più complessi ed onnicomprensivi. La prospettiva ecologica enfatizza l'interazione e l'interdipendenza di elementi afferenti a multipli livelli della vita individuale e dell'ambiente che lo circonda, a partire dalla fondamentale importanza delle relazioni interpersonali, e quindi del contatto con il dato reale e concreto del contesto sociale. La semplice introduzione di questo fattore, il contesto relazionale di tipo sia positivo o negativo, configura l'apporto di processi psicosociali quali il confronto, il sostegno e l'influenza sociale; tali processi vengono intesi come chiave di lettura e comprensione di tutti quegli elementi che condizionano significativamente i comportamenti nei vari livelli di raggruppamento sociale, cominciando da quello diadico di base, fino ad arrivare alla comunità e poi alla popolazione più in generale.

Lo studio dell'influenza sociale, in particolare, approfondisce "le modalità con cui i processi mentali, le emozioni e i comportamenti degli individui (o dei gruppi) sono modificati dalla presenza (effettiva o simbolica) di altri individui (o gruppi)"¹⁴¹, non soltanto attraverso la loro interazione. Di qui, la considerazione di tre tipologie di comportamenti che assumono implicazioni diverse in relazione alla loro persistenza temporale, e alla loro suscettibilità a subire modificazioni, quali:

- la *compiacenza*, che costituisce il livello più semplice del processo, induce un cambiamento apparente dell'atteggiamento che perdura fintanto che permane la superiore fonte d'influenza. L'alterazione è quindi una *finzione* che si manifesta in presenza di una pressione esercitata sul soggetto, come nel caso in cui la cintura di sicurezza viene allacciata dal guidatore soltanto nelle vicinanze di un vigile;
- l'*identificazione*, comporta per il bersaglio l'adozione del comportamento al solo fine di instaurare o mantenere una relazione soddisfacente con una fonte considerata attraente. Questa dinamica porta il soggetto a convergere più sui comportamenti che sulle credenze della fonte, il che costituisce un elemento esplicativo di diversi atteggiamenti negativi adottati dai gruppi di adolescenti (legati al tabagismo, all'alcolismo etc.), che si fondano sulla sensazione di coesione interna e sulla piena accettazione da parte dei pari: in questo caso l'effetto di tale identificazione dura fino a quando non si esaurisce l'interesse primario di rimanere nel gruppo (durata anche lunga, ma soggetta anche ad improvvisa interruzione);
- l'*interiorizzazione*, che rappresenta un processo più profondo rispetto ai due precedenti, comporta la piena assimilazione dell'influenza proveniente dalla fonte nel sistema di credenze e di valori del soggetto bersaglio. L'individuo acquisisce dalla *sorgente* le norme e le informazioni e le assume come proprie convinzioni. Questo grado d'influenza persiste più a lungo, anche in assenza della fonte corrispondente, perchè la persona continua a pensare ed agire in modo conforme al messaggio assimilato; proprio per questo motivo si generano a volte conflitti intra- e interpersonali, soprattutto nel

¹⁴¹ MUCCHI FAINA A., *L'influenza sociale*, Il Mulino, Bologna, 1996, p. 11.

caso in cui l'interiorizzazione riguardi elementi in discordanti tra loro (ad esempio le regole della famiglia e del gruppo di amici), ovvero si verifichi dissonanza cognitiva¹⁴².

Nel momento in cui il modello ecologico si sviluppa nella sua interezza vengono messi in evidenza livelli di influenza *multipli ed interattivi*¹⁴³ che determinano una *causazione reciproca*. L'affermazione della configurazione teorica bio-psico-sociale, come orientamento critico dell'impostazione riduttiva dell'approccio biomedico¹⁴⁴, costituisce una prima dimostrazione delle conseguenze derivanti dall'introduzione di un approccio di tipo sistemico; questa innovazione concettuale si registra innanzitutto in medicina, con la riflessione di Engel¹⁴⁵, proprio in un settore, cioè, in cui l'integrazione dell'analisi di fattori biologici, psicologici e sociali appariva come un vero stravolgimento degli aspetti disciplinari ed operativi, nonché una decisa apertura ad una nuova concezione della salute¹⁴⁶. Questo processo di rielaborazione del concetto di benessere (*well-being*), riconfigurato ad un livello sistemico tipico della policy analysis come nella proposta di Gilomen, ha spinto ad individuare ed introdurre ulteriori livelli di interesse per il successo di progetti non soltanto legati alla promozione e all'educazione a stili di vita corretti e a comportamenti *salutari*.

Tabella Dimensioni del benessere rilevanti nelle società moderne¹⁴⁷

Qual'è una vita di successo?	Qual'è una società ben funzionante
<p>Le dimensioni di una vita di successo identificate includono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • posizione e risorse economiche • diritti politici e potere • risorse intellettuali • sicurezza e salute personale • reti sociali 	<p>Dimensioni di una società ben funzionante identificate includono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • produttività economica • processi democratici • solidarietà e coesione sociale • pace e diritti umani • equità, uguaglianza e assenza di

¹⁴² ZANI B., CICOGNANI E., *Psicologia della salute*, Bologna, Il Mulino, 2000.

¹⁴³ MCLEROY K.R. - BIBEAU D. - STECKLER A. - GLANZ K., *An ecological perspective on health promotion programs. Health Education Quarterly*, CA, Sage Periodicals Press Thousand Oaks, (1988)15, 351-377.

¹⁴⁴ La prospettiva biomedica presuppone che lo stato di malattia sia completamente spiegato dalle deviazioni rilevate nel paziente rispetto alla media di variabili biologiche (somatiche) misurabili.

¹⁴⁵ ENGEL G.L., The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196(1977)4286, 129-136, in "Nucleo monografico sul saggio di George L. Engel: la necessità di un nuovo modello di medicina: una sfida per la biomedicina" in ALBASI C. - CLERICI C. A. (a cura di) *AeR-Abilitazione e Riabilitazione*, 15(2006)1.

¹⁴⁶ *Le società contemporanee sono complesse e interdipendenti. La salute non può essere un obiettivo isolato. Il principio guida generale per il mondo intero, per le nazioni, le regioni o le comunità deve essere sempre il sostegno reciproco: dobbiamo avere cura gli uni degli altri, della nostra comunità e dell'ambiente naturale. [...] La salute diviene pertanto uno stato di benessere fisico, psicologico e sociale.* (OMS - Carta di Ottawa per la Promozione della Salute, 1986).

¹⁴⁷ GILOMEN, H., *Desired Outcomes: A Successful Life and a Well-functioning Society*, in RYCHEN D.S. - SALGANIK L.H. (a cura di), *Key Competencies: For a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge, MA, Hogefe and Huber, 2003.

<ul style="list-style-type: none"> • tempo libero e attività culturali • soddisfazione personale e autonomia nell'orientamento ai valori 	<p>discriminazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • sostenibilità ecologica
--	--

I plurimi livelli di influenza interessati da interventi di politica sociale, e socio-educativa, sono trasversali all'intera durata della vita ed ai relativi ambienti/contesti in cui la stessa si svolge. L'attenzione si focalizza sui vantaggi degli interventi multilivello, tipici dell'approccio ecologico, che combinano componenti trasformative di tipo ambientale e comportamentale.

Tabella Prospettiva ecologica: livelli di influenza¹⁴⁸

<i>Piano di analisi</i>	<i>Precisazione</i>
Intrapersonale	Caratteristiche individuali che influenzano il comportamento, come conoscenze, attitudini, credenze, e tratti personali.
Interpersonale	Processi interpersonali ed interni ai gruppi primari, inclusi famiglia, amici e pari che procurano identità sociale, supporto e definizione del proprio ruolo
Comunitario: fattori comunitari	Reti e norme sociali, che esistono a livello formale o informale tra gli individui
Comunitario: fattori istituzionali	Normative, regolamenti, istituzioni e strutture informali, che possono vincolare o promuovere comportamenti opportuni
Comunitario: policy pubblica	Politiche regionali o statali che regolano e supportano interventi e progetti

Questa impostazione si spinge evidentemente al di là del modello biospico sociale medico, che tiene conto del funzionamento biologico, psicologico e sociale del paziente in rapporto alla sua sintomatologia, chiamando in causa il contesto, nei suoi differenti fattori, come elemento cardine all'interno di un sistema coeso. Proprio

¹⁴⁸ Tradotta ed adattata da: National Cancer Institute, *Theory at glance, a guide for health promotion practice*, U.S. Department Of Health And Human Services, National Institutes of Health Publication, 2005, <http://www.cancer.gov/PDF/481f5d53-63df-41bc-bfaf-5aa48ee1da4d/TAAG3.pdf> ultimo accesso 05-09-2010

la teoria dei sistemi¹⁴⁹ contribuisce a questo ampliamento ed approfondimento dell'area di riferimento per lo studio di queste problematiche in quanto metodologia di studio che si interessa primariamente di identificare i rapporti che sussistono tra le differenti componenti dell'oggetto o sistema in analisi, laddove si ritenga utile esaminarlo in un'ottica globale, immerso nel suo stato naturale in un ambito più esteso che si definisce ambiente. I cinque livelli di influenza sono legati dalle proprietà di:

- totalità: il cambiamento che avviene in un elemento, all'interno di un sistema interattivo, provoca delle conseguenze per tutti le altre componenti che interagiscono con esso, e trasformazioni nel sistema nel suo complesso;
- retroazione: il processo di causazione reciproca che sottolinea la circolarità come principio regolatore del sistema; il cambiamento si determina in elemento del sistema è allo stesso tempo influente ed influenzato dal comportamento delle altre componenti;
- equifinalità: in un sistema aperto, ma circolare ed autoregolantesi, i risultati non sono determinati dalle condizioni iniziali, quanto dalla natura del processo o dai parametri del sistema. E' quindi la struttura organizzativa che determina una multifinalità, cioè che gli stessi risultati possono essere raggiunti a partire da condizioni iniziali dissimili, ovvero esiti diversi da origini diverse;

Di qui la considerazione che i macro progetti hanno a che fare con aspetti delle attività di servizio alla persona che non devono essere considerati di *natura clinica*, ma devono adottare un approccio sociale più ampio focalizzato sul *miglioramento dell'umano*, enfatizzando quindi l'effettiva disponibilità del servizio, il rafforzamento della vita comunitaria e la prevenzione del malessere sociale¹⁵⁰.

Ai primi due livelli, intrapersonale ed interpersonale, restano valide le indicazioni concettuali delle teorie già menzionate. Tuttavia, nelle attività e negli interventi di tipo macro all'interno della prospettiva ecologica, i modelli dell'organizzazione comunitaria - come processo attraverso il quale i diversi gruppi afferenti alla comunità vengono aiutati ad identificare i problemi comuni, mobilitare risorse e sviluppare ed implementare strategie per raggiungere obiettivi collettivi - spiegano la maggiore efficacia dei progetti avviati in corrispondenza di una priorità definita e sostenuta dei membri della comunità.

¹⁴⁹ Cfr VON BERTALANFFY L., *Teoria Generale dei Sistemi* [General System Theory. Development, Applications, George Braziller, New York, 1968] in Bellone E. (a cura di), Milano, Oscar Saggi Mondadori, 2004.

¹⁵⁰ ROTHMAN J. - TROPMAN E., *Models of community organizations and macro practice perspectives: Their mixing and phasing*, in Cox F.M. - Erlich J.L. - Rothman J. - Tropman - J.E. (a cura di), *Strategies of Community Organization*, Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc. 4th Ed, 1987.

Partendo da questa prospettiva di modello *ecologico globale*, adottabile per analizzare anche interventi integrati sviluppati a partire da problematiche di politiche socio-educative (quindi non solo per quelle sanitarie cioè per la promozione ed educazione alla salute), si denota l'opportunità di studiare le dinamiche e il successo dei progetti, con lo scopo di ottimizzare l'impiego di risorse dispiegate in settori differenti, e accrescere la consapevolezza della comunità riguardo questioni cruciali e i relativi progetti messi in campo per determinare un *empowerment* dei soggetti.

In conclusione si può affermare che nonostante tutti gli sforzi nessuna teoria presente in letteratura riesce a considerare, in una visione integrata, tutti i fattori implicati; i singoli modelli teorici, come quelli precedentemente esposti, concorrono però ad evidenziare focalizzare i diversi elementi esplicativi della variazione comportamentale e a scegliere la tipologia di intervento più appropriata agli obiettivi del cambiamento. Waisbord¹⁵¹ descrive le teorie come “insiemi di concetti e proposizioni che articolano le relazioni tra variabili, al fine di spiegare e predire situazioni e risultati. Le teorie spiegano la natura e le cause di un dato problema e forniscono le linee guida per gli interventi pratici”. Questo non significa naturalmente che i modelli concettuali siano in grado di comprendere tutti i fattori intervenienti, il cui grado di rilevanza varia notevolmente in funzione del contesto socio-culturale. La conoscenza delle attitudini e di altri elementi individuali non determina la possibilità di predire le condotte di un soggetto, ma sicuramente forniscono una spiegazione sulla probabilità che una certa persona o un certo gruppo si comportino secondo dei pattern definiti. Sebbene esista una incommensurabile variabilità individuale, i cambiamenti possono essere ricondotti e compresi in modo migliore attraverso l'esame di tre dimensioni: *comportamento*, *cognizione* e *contesto*.

Nella tabella 3.3.2.1 sono riportate le principali teorie del cambiamento unite agli oggetti/soggetti di valutazione.

Tabella 3.3.2.1 Sintesi delle teorie del cambiamento¹⁵².

Teoria	Strategia di intervento	Variabili di processo	Risultati che portano al cambiamento	Valutazione
TEORIE COGNITIVE				
Health Belief Model Becker &	Accesso informazioni pertinenti e individualizzate	Suscettibilità percepita	Mutamento percezione	Cambiamento conoscenza Cambiamento

¹⁵¹ Cfr. WAISBORD S., *Family tree of theory, methodologies and strategies in development communication: convergences and differences*, Prepared for the Rockefeller Foundation, 2001, in <http://www.comminit.com/ctheories/sld-3152.html> ultimo accesso 1-12-2010

¹⁵² Adattamento da: RAGAZZONI P – TORTONE C., *Introduzione*, in AA.VV, *Gli stadi del cambiamento: storia, teoria e applicazioni*, Torino, DORS, 2007, pp. 8-11.

Maiman 1974	Educazione alla salute Persuasione Strategie informative	Severità percepita Percezione modificazione rischio Suggerimenti per l'azione Valore sociale percepito		atteggiamenti Cambiamento convinzioni Cambiamento consuetudini
----------------	--	---	--	--

Teoria	Strategia di intervento	Variabili di processo	Risultati che portano al cambiamento	Valutazione
TEORIE COMPORTAMENTALI A FASI				
Theory of Reasoned Action Ajzen & Fishbein 1980	Educazione alla salute Counselling innovativa Comunicazione innovativa	Benefici percepiti e loro valore. Norme sociali percepite e loro importanza Intenzione	Mutamento percezione	Cambiamento conoscenza Cambiamento convinzioni Cambiamento consuetudini Cambiamento intenzioni
Theory of Planned Behavior Ajzen 1985	Educazione alla salute Counselling Comunicazione mass media	Benefici percepiti e loro valore. Norme sociali percepite e loro importanza Controllo comportamentl e percepito Barriere percepite Motivazione Intenzione	Aumento motivazione Intenzione al cambiamento	Cambiamento conoscenza Cambiamento atteggiamenti Cambiamento efficacia percepita Cambiamento motivazione Cambiamento intenzione
Modello trans teorico DiClemente & Prochaska 1982	Informazioni individualizzate secondo la fase di disponibilità Marketing sociale (campagne dissuasione, programmi di comunità, strategie	Grado di disponibilità al cambiamento in fasi	Cambiamento grado disponibilità Cambiamento atteggiamenti Intenzione a cambiare	Cambiamento intenzioni Cambiamento comportamento

Un frame work per la valutazione
della formazione della conoscenza come outcome delle politiche socio-educative.

	trasferimento della comunicazione)			
--	------------------------------------	--	--	--

Tabella 1(b). Sintesi delle teorie del cambiamento (segue)

Teoria	Strategia di intervento	Variabili di processo	Risultati che portano al cambiamento	Valutazione
TEORIE AMBIENTALI/CONTESTUALI				
Teoria del contesto di base	Interpretazione analisi soggettive di costrizioni e regole Advocacy Pressioni politiche	Fattori sociali Fattori culturali	Scelte politiche che modificano barriere sociali e culturali	Nuove norme Nuove regole Nuove politiche
Teoria della partecipazione	Attività collaborative tra settori. Coinvolgimento comunità Adozione nuove relazioni Mobilitazione sociale	Fattori sociali Fattori culturali	Ampliamento erogazione interventi. Definizione comune problemi	Cambiamento organizzativo Cambiamento norme Cambiamento politiche Comportamento popolazione.
Modelli ecologici	Informazioni mirate Strategie supporto sociale Analisi costrizioni ambientali Advocacy	Approcci intrapersonali Approcci interpersonali Approcci istituzionali Approcci comunitari Politiche pubbliche	Cambiamenti ambientali	Nuove norme Nuove regole Minori vincoli ambientali Cambiamento comportamento popolazione
Modelli strutturali	Analisi vincoli organizzativi Advocacy	Fattori organizzativi	Cambiamenti strutturali per il comportamento salutare	Nuove norme Nuove strutture Cambiamento consuetudini popolazione Cambiamento comportamento popolazione.

2.3. Il contesto sociale

2.3.1. Il social outcome of learning

Il progetto Social Outcomes of Learning - SOL viene elaborato per la prima volta nel 2004 con la richiesta di partecipazione di undici nazioni¹⁵³, e si sviluppa grazie al contributo del gruppo di lavoro "INES Network B", più concentrato sull'indagare gli effetti dell'istruzione e delle esperienze di apprendimento sul benessere sociale ed individuale (*Wellness*), e di quello del CERI (Centre for Educational Research and Innovation), focalizzato sulla proposta di studiare gli effetti dell'istruzione su tematiche sociali come la salute ed la cittadinanza attiva (*Civic and Social Engagement*). Gli scopi principali del progetto, oltre alla revisione delle teorie e delle basi empiriche all'interno di questi due ampi settori di ricerca, erano: individuare le maggiori implicazioni per il miglioramento di *policy design* e sviluppare indicatori di sistema nazionali. Un'ulteriore specificazione delle finalità includeva il miglioramento della conoscenza della rete di relazioni che lega le esperienze di apprendimento e gli impatti sociali; l'identificazione delle basi per l'intervento attraverso policy e lo sviluppo di indicatori comparativi transnazionali che informassero sulla priorità degli interventi. La ricerca, nonostante le molte difficoltà legate alla complessità dei fattori da tenere sotto controllo nell'analisi e nella valutazione degli impatti, ha confermato nel dettaglio la correlazione tra educazione e partecipazione civico-sociale e la Salute. Inoltre, il punto di forza del programma di ricerca SOL resta lo studio degli effetti dell'istruzione e formazione in termini universali, e non incentrati solamente sulla valutazione degli interventi per migliorare le suddette dimensioni del welfare. Nonostante numerosi elementi specifici del framework SOL, è stato possibile operare un ulteriore passo in avanti nella definizione di un modello italiano per l'analisi delle politiche territoriali e sociali soltanto ripensando le teorie dell'apprendimento e degli obiettivi della formazione, che costituiscono la base della metodologia di studio valutativo degli impatti delle *polices* stesse. Il paradigma contestualista¹⁵⁴, in particolare nella sua linea euristica funzionale, evidenzia le cause, le influenze e le implicazioni del cambiamento individuale e sociale con una focalizzazione sulle modifiche e sulle trasformazioni legate organicamente al contesto. La definizione delle dimensioni del *contesto*, suddiviso in *microsistema*, *mesosistema*, *exosistema*, *macrosistema*, fornisce la struttura dei livelli in cui il soggetto fa esperienza dell'insieme di ruoli, attività e relazioni che favoriscono o inibiscono interazioni e azioni gradualmente

¹⁵³ Austria, Belgio, Canada, Giappone, Lussemburgo, Olanda, Nuova Zelanda, Norvegia, Sud Corea, Svezia, Svizzera, USA, Regno Unito (Inghilterra e Scozia).

¹⁵⁴ Il peculiare orientamento epistemologico contestualista si definisce solo nella prima metà del Novecento con la produzione scientifica di Pepper che sottolinea nel suo lavoro l'importanza del cambiamento, inteso come interazione reciproca e continua fra diversi livelli di organizzazione della realtà. Cfr. PEPPER S.C., *World hypotheses: A study in evidence*, Berkeley, CA, University of California Press, 1970.

più complesse¹⁵⁵; la vicinanza semantica con i livelli in cui si suddividono gli indicatori della tabella 2.3.1 è molto significativa e giustifica la definizione di itinerari euristici focalizzati oltre che sui soggetti anche sugli ambienti fisici (*setting* costituiti da strumenti, artefatti culturali e risorse) che stabiliscono i vincoli e le possibilità di comportamento. Nella prospettiva contestualista, i processi apprenditivi e cognitivi si collocano sempre in un particolare *setting*, tanto che Hatch e Gardner sottolineano che tali processi si giocano, simultaneamente, in relazione a *forze culturali, forze locali, forze personali*¹⁵⁶ rappresentabili come tre cerchi concentrici. Tuttavia, le forze operanti ad ogni livello contribuiscono a definire le possibilità di azione degli individui e conseguentemente ogni mutamento che sopraggiunge in uno dei tre anelli determina modificazioni nelle capacità e nei comportamenti dei soggetti. Nello specifico, le prime forze si configurano come un prodotto socioculturale che si esprime e concretizza in istituzioni, pratiche e credenze aventi un significativo impatto sulle politiche e sulle pratiche non solo educative. Trascendendo un contesto specifico, questo livello influisce sul complesso delle cognizioni acquisibili dall'individuo e le modalità mediante le quali sviluppare le capacità personali. Le forze locali si posizionano a livello intermedio ed interessano setting specifici, come l'ufficio o la classe, caratterizzati dall'imprescindibile interdipendenza tra individui, risorse e dispositivi; soltanto la presenza di tale interrelazione rende possibile lo svolgersi delle azioni individuali. L'ultimo livello, quello più interno, è composto dagli attributi, dalle attitudini e dalle esperienze individuali. Ogni situazione è determinata da un intreccio di processi che operano nei tre livelli che si confrontano con le condizioni esterne (spazio fisico e contesto socio-economico). Inoltre, i prodotti delle attività cognitive non restano solo nella mente del soggetto, ma si depositano anche nell'ambiente socioculturale e fisico che lo circonda e rappresentano anche per quest'ultimo apprendimenti autentici e significativi¹⁵⁷. Ciò assume molta importanza dal punto di vista pedagogico perché attivare specifiche politiche, soprattutto apprenditive e cognitive, "significa mettere in gioco simultaneamente elementi individuali, sociali e fisico-ambientali, chiamando in causa persone, oggetti, codici e sistemi simbolici, nell'ambito di una particolare configurazione contestuale"¹⁵⁸. Ciò evidenzia la necessità di costruire ipotesi di lavoro fondate sul riconoscimento della funzione formativa svolta propriamente sia dai contesti formativi formali, non formali e informali, sia da interventi di altro genere (ad esempio sociali o culturali) che rientrano nell'ambito delle quattro dimensioni già

¹⁵⁵ BRONFENBRENNER U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.

¹⁵⁶ HATCH T., GARDNER H., *Finding cognition in the classroom: an expanded view of human intelligence*, in G. Salomon (a cura di), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge, Cambridge MA, Cambridge University Press, 1993, pp. 164-187.

¹⁵⁷ PERKINS D.N., *Person-plus: a distributed view of thinking and learning*, in Salomon G. (a cura di), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge University Press, Cambridge MA, 1993, pp. 88-110.

¹⁵⁸ SANTOIANI F. - STRIANO M. *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma, GLF editori Laterza, 2003, p. 90.

definite. In tal caso, la predisposizione di percorsi di apprendimento o di interventi generanti conoscenza o cambiamento di comportamento necessitano di operare efficacemente sia sui contesti che ne determinano l'emergenza, sia su un piano interindividuale ed interattivo che configura il prodotto di tali azioni come collettivo e condiviso.

Ritenendo i processi soggettivi influenti sul conseguimento di apprendimento all'interno di un progetto educativo, per quanto riguarda gli elementi utili alla definizione di una Teoria del Soggetto¹⁵⁹, collegata a questa configurazione, è opportuno richiamare solo due punti:

- *Centratura sul soggetto*, che indica una esclusione di ogni determinazione di ruolo in luogo di una centralità dell'apprendere e una molteplicità di forme di acquisizione e produzione originale o autonoma di conoscenza.
- *Non-riduzionismo*, che esclude ogni definizione dell'apprendere in termini di modalità o processo univoco, che richiama un approccio organicistico in tema del soggetto come attore di una pluralità di possibilità di sviluppare conoscenza

Lo stesso Quaglino sostiene che l'azione formativa, (a nostro avviso anche se inserita in un intervento di politica non strettamente educativa), nei risultati che ottiene, non è solo espressione del programma, ma della teoria dell'apprendimento che *ha guidato il programma*.

Si spiega in tal modo anche la scelta di seguire il passaggio dalla teoria dell'apprendimento sociale alla teoria sociale cognitiva che avviene attraverso lo sviluppo di un nuovo costrutto di analisi della condotta: *l'autoefficacia percepita*. Bandura, che ne è il primo teorizzatore, si distacca dagli approcci comportamentisti adottati all'inizio della sua carriera, per poi definire e costruire un approccio orientato ai processi cognitivi e allo studio dell'adattamento dell'individuo nell'ambiente. La capacità individuale di operare attivamente in un contesto si sintetizza nel costrutto dell'*agentività* umana, e in una delle ricerche più recenti evidenzia in particolare come fattori quali condizioni sociali ed economiche si riflettano sulle convinzioni delle persone rispetto alla propria capacità di influenzare gli eventi¹⁶⁰.

L'agentività umana (*human agency*), punto cardine dell'intera teoria sociale cognitiva, può essere definito come la capacità di agire attivamente e trasformativamente nel contesto in cui si è inseriti. Tale funzione, strettamente legata ai processi cognitivi e agli stili mentali, riguarda sia i singoli soggetti sia i gruppi, e si traduce operativamente nella facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi. L'azione diviene "efficace", cioè capace di interagire funzionalmente con l'ambiente di riferimento, non si basa solo sul possesso di

¹⁵⁹ QUAGLINO G.P., *Fare formazione*, Bologna, Il mulino, 1985.

¹⁶⁰ Cfr BANDURA A., *Autorefficacia. Teorie e applicazioni* [Self-efficacy. The exercise of control, New York, W.H. Freeman and Company, 1997] Lo Iacono G. – Mazzeo R. (a cura di), Trento, Erickson, 2000.

conoscenze e abilità, ma dipende innanzitutto dalla consapevolezza di padroneggiarle e dall'effettiva capacità di impiegarle nel modo migliore. Sebbene nella valutazione del ruolo dell'intenzionalità si distingua la condotta mirata al raggiungimento di un risultato dagli effetti che l'esecuzione di tale corso d'azione produce, Bandura afferma che "come medici¹⁶¹ abbiamo la responsabilità di valutare l'efficacia di un trattamento in modo da evitare l'uso di terapie prima di conoscerne gli effetti"¹⁶². Alcuni settori in cui si è registrata l'efficacia della *social learning theory*, estesa alla teoria del comportamento umano¹⁶³ e applicata a problematiche sociali, sono:

- riduzione del tasso di natalità in nazioni con alta povertà e elevato livello di nascite;
- miglioramento nel trattamento delle donne nelle società altamente sessiste;
- produttività nelle organizzazioni.

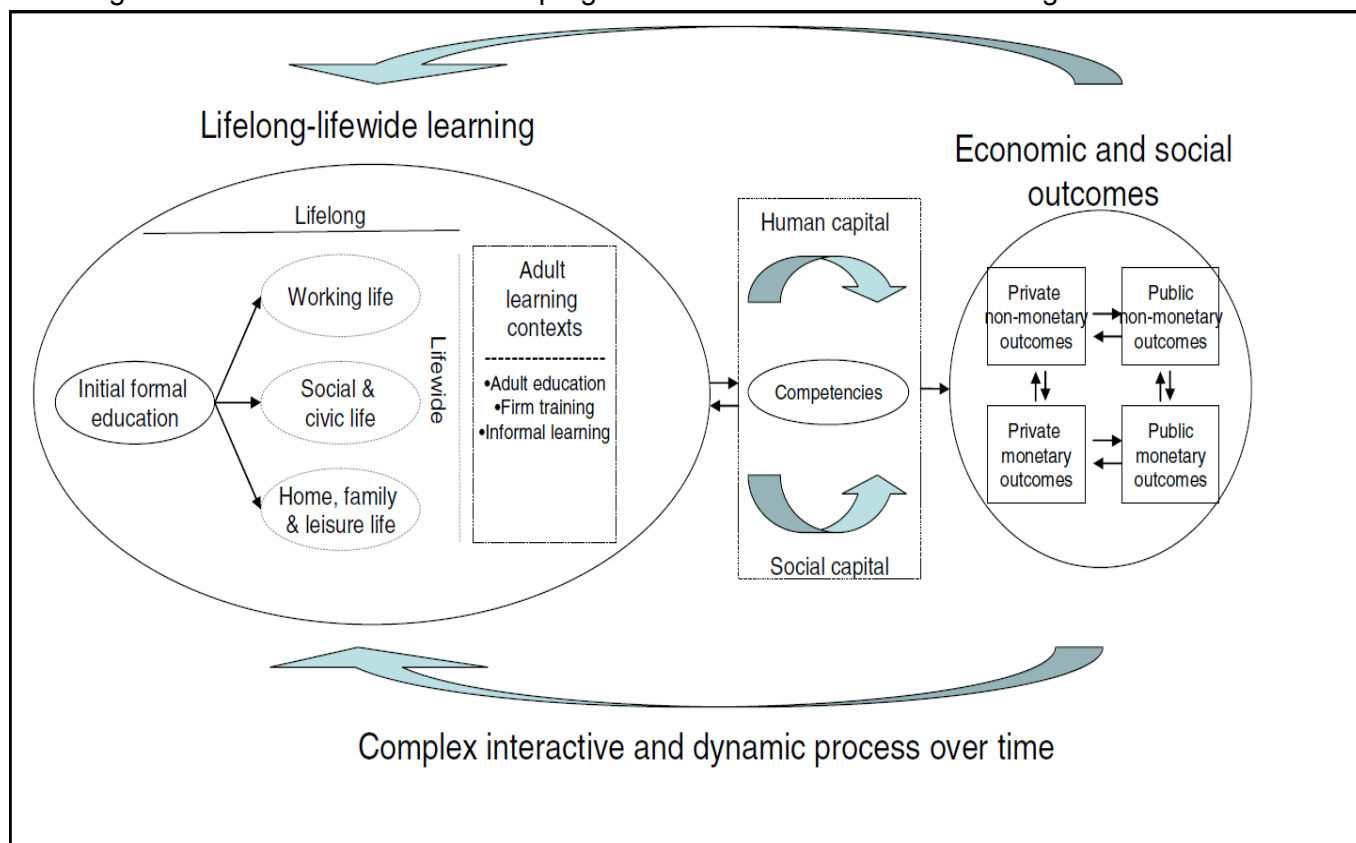
In base alle più rilevanti teorie dell'apprendimento prese brevemente in esame, ritenute integrative ma essenziali alle evidenze riscontrate dall'indagine SOL, è possibile ampliare il campo delle ipotesi di ricerca su questi temi. La politica educativa, o socio-educativa, che genera apprendimento (sedimentazione delle conoscenze) e *best practices*, ha un impatto da quantificare sulle altre dimensioni del welfare; allo stesso tempo, la componente formativa delle principali politiche sociali acquista un'attenzione e un rinnovato interesse per i pedagogisti e i ricercatori dell'*Education*.

¹⁶¹ Bandura è specializzato in psicologia clinica presso l'Università dello Iowa, famosa per l'ottimo livello delle sue ricerche sui processi di apprendimento e i fenomeni clinici.

¹⁶² EVANS R.I. - BANDURA A, *The Man and His Ideas: a Dialogue*, New York, Praeger, 1989

¹⁶³ Cfr. BANDURA, *Social Foundations*, 1986.

Figura 2.3.1 Modello elaborato dal programma Social Outcome of Learning



In questo importante studio OCSE viene evidenziato, ad esempio, come la cittadinanza attiva (*Civic and social Engagement - CSE*) abbia indirettamente un rilevante impatto sulla politica di salute pubblica, poiché una delle variabili più importanti della partecipazione civica è rappresentata dalle forme di supporto sociale, in particolare il volontariato in ambito sanitario. Incrementi nei livelli generali di istruzione, secondo la ricerca delle fonti bibliografiche, non generano effetti diretti sui livelli nazionali di tolleranza, criminalità e coesione sociale, ma la formazione ha tuttavia un legame indiretto con benefici di carattere macro-sociale connessi a questi fattori, contribuendo a ridurre la povertà, la disoccupazione e l'ineguaglianza nella distribuzione dei redditi.

Una delle conclusioni del rapporto di ricerca sottolinea, appunto, la scarsa conoscenza dei benefici macrosociali¹⁶⁴ dell'apprendimento in età adulta, soprattutto a causa dell'indisponibilità di dati aggregati; quelli raccolti nel corso del progetto SOL, ad esempio, fanno sempre riferimento all'apprendimento nell'ambito dell'istruzione e formazione dell'obbligo. Tuttavia da alcuni contributi sul rapporto tra CSE e apprendimento adulto, considerati come i più rigorosi dagli esperti del SOL, emerge come i fattori che legano educazione secondaria e post-secondaria ed un maggiore livello di CSE siano attribuibili anche all'apprendimento adulto, e

¹⁶⁴ DESCY P., *Macro social benefits of education, training and skills*, p.165-169, in OECD, *Measuring the Effects of education on Health and Civic Engagement*, OECD, 2006

che quest'ultimo abbia conseguenze sostanziali per il CSE. È certamente uno degli elementi ancora vergini con opportunità più feconde di approfondimento in un campo di ricerca che presenta le migliori prospettive. Rilevazioni a campione effettuate su *trial* clinici, invece, hanno evidenziato una robusta relazione causale tra il supporto sociale e la diminuzione dei casi di depressione e devianza sociale. Inoltre la formazione influisce sulla mortalità. Una ricerca sugli individui nati negli USA tra il 1914 e il 1939 dimostra come un anno di studi addizionale riduce le probabilità di morte nei dieci anni successivi del 3,6%¹⁶⁵. Un altro studio riporta che nella coorte degli uomini svedesi nati tra il 1945 e il 1955 un anno di istruzione scolastica addizionale riduce il rischio di malattia grave del 18,5%¹⁶⁶. Riguardo alle donne americane ai margini dell'educazione universitaria, iscriversi e frequentare i corsi per almeno due anni riduce la probabilità di fumare durante la gravidanza del 5,8%. Un effetto enorme se si considera che la percentuale media di donne fumatrici durante la gravidanza, per il campione della ricerca, corrispondeva al 7,8%¹⁶⁷. I benefici della formazione sulla salute vanno al di là dell'istruzione formale, dato che nella ricerca SOL si accerta anche l'apprendimento in età adulta può avere effetti sostanziali sul benessere psicofisico. Una delle ricerche più importanti ha stimato che ogni 100.000 donne coinvolte in programmi di formazione degli adulti ci si può aspettare una prevenzione di almeno 116 -134 casi di questo tipo di cancro¹⁶⁸.

Se pensiamo che in Italia nel periodo dal 1998-2002 le stime indicano un totale di 3.418 nuovi casi diagnosticati ogni anno, mentre per quanto riguarda la mortalità nel 2002 si sono verificati 370 decessi per tumore della cervice uterina oltre a 1.756 decessi per tumore dell'utero non altrimenti specificato¹⁶⁹ il dato della ricerca precedente assume un ruolo davvero rilevante. Anche in quest'ultimo esempio è tuttavia difficile quantificare in valore monetario, ad esempio come costi risparmiati, i benefici apportati dalla formazione o dalle politiche sociali che prevedono anche interventi di tipo formativo. Tuttavia riportiamo un studio che può dare un'idea della rilevanza che possono avere innovazioni, ottimizzazioni e approfondimenti in relazione a queste problematiche meta-formative. Uno studio inglese ha stimato che formando delle donne prive di qualifica fino ad un livello

¹⁶⁵ LLERAS-MUNEY A., *The Relationship between Education and Adult Mortality in the United States*, Review of Economic Studies, 72(2005), 189-221. in CERI, *Understanding the social outcomes of learning*, Paris, OECD, 2007.

¹⁶⁶ SPASOJEVIC J., *Effects of Education on Adult Health in Sweden: Results from a Natural Experiment*, Ph.D Dissertation, City University of New York Graduate Center, 2003, in CERI, *Understanding the social outcomes of learning*, Paris, OECD, 2007.

¹⁶⁷ CURRIE J. - MORETTI E., *Mother's Education and the Intergenerational Transmission of Human Capital: Evidence from College Openings and Longitudinal Data*, Working Paper 9360, NBER, 2002, in CERI, *Understanding the social outcomes of learning*, OECD, Paris 2007.

¹⁶⁸ SABATES, R. - L. FEINSTEIN, *Education and the Take-up of Preventative Health Care*, *Social Science and Medicine*, 62(2006), 2998-3010, in visto in CERI, *Understanding the social outcomes of learning*, Paris, OECD, 2007.

¹⁶⁹ Dati dell'Associazione Italiana Registri Tumori per il tumore della cervice uterina disponibili all'indirizzo: <http://www.registri-tumori.it/incidenza1998-2002/rapporto/Schede%20specifiche%20per%20tumore/Tumore%20della%20cervice%20uterina.pdf>. Ultimo accesso 10/12/2010.

due ciò porterebbe ad una riduzione del 15% del loro rischio di depressione in età adulta; quest'ultime corrisponderebbero al 17% della popolazione totale degli individui depressi e con i costi annuali legati alla depressione complessivamente pari a 9 miliardi di sterline ciò porterebbe ad un risparmio pari ad almeno 200 milioni di sterline. Nel trattare gli effetti dell'educazione e formazione bisogna anche tenere in considerazione il fatto che a livello aggregato possono aumentare le ineguaglianze (nei livelli di reddito), con conseguenti ricadute sulla salute, oppure possono verificarsi aumenti dei livelli di stress. Nella tabella seguente riportiamo un esempio del *framework* di indicatori utilizzati nella ricerca SOL¹⁷⁰.

Tabella 2.3.2: Obiettivi dei sistemi educative collegati alla cittadinanza per livelli di analisi

Micro Individui	Meso Scuola	Macro Società
<ul style="list-style-type: none"> - conoscenza, abilità - cittadinanza responsabile - autostima - fiducia nelle istituzioni - rispetto - pensiero critico - senso di responsabilità - valori umanitari - impegno sociale - impegno civico 	<ul style="list-style-type: none"> - integrazione e partecipazione nella comunità locale-democrazia allargata¹⁷¹ - pluralismo - apertura mentale rispetto alle differenze culturali - fiducia nelle istituzioni della scuola 	<ul style="list-style-type: none"> - democrazia allargata - pluralismo - apertura mentale rispetto alle differenze culturali - impegno civico e sociale - fiducia nelle istituzioni - coesione sociale

2.3.2. *Il contesto sociale e gli stakeholder*

Gli stakeholder possono essere associati ai cosiddetti elementi ambientali della valutazione. In questa prospettiva "non sono fattori inquinanti ma dati necessari alla ricerca valutativa che è certo diversa per molti punti di vista da quella tradizionale: è certamente 'inquinata', sia da parti coinvolte sia da portatori di interessi normativo-procedurali, ma tale permeabilità non è un effetto perverso ma un dato, un elemento di fondo irrinunciabile per una adeguata analisi valutativa. Le parti coinvolte, l'efficacia dell'azione, la qualità del prodotto, ecc. altro non sono che l'obiettivo generale da tener presente, lo scopo generale del processo decisionale che chiede supporto all'analisi valutativa; l'apparato normativo-procedurale, l'orientamento del decision maker e ogni elemento del contesto reale

¹⁷⁰ BAYE A. - MAINGUET C., *Capital social et résultats sociaux de l'éducation*, in Houard J. - Jacquemain M. (a cura di), *Capital social et dynamique régionale*, Bruxelles, De Boeck, 2006, pp. 143-183. Traduzione e adattamento a cura del redattore.

¹⁷¹ Per democrazia allargata di intenda lo sviluppo di una sfera pubblica che agisca da dispositivo per l'incorporazione dei soggetti della società nel processo politico per assicurarne la legittimazione. Cfr. RICHARDSON J., *European Union power and policy-making*, Abingdon [U.K.], New York, Routledge, 2006, III Ed, p. 389.

in cui si opera sono i dati di cui tener conto, gli elementi di sistema che incidono nel processo¹⁷².

La riflessione sull'articolazione e sulla dinamica del sistema dei portatori di interesse nella valutazione delle politiche, anche socio-educative, non può prescindere da alcuni brevi cenni sull'inquadramento del loro ruolo nell'ambito della *Stakeholder Theory* che, seppur sviluppatasi con riferimento alle imprese, può se opportunamente contestualizzata, rappresentare un fondamentale riferimento concettuale anche per i decision maker e i policy maker dell'*Education*. La teoria degli stakeholder si sviluppa verso la fine degli anni Sessanta, ma acquisisce importanza a livello internazionale¹⁷³ in relazione allo sviluppo del concetto di responsabilità sociale delle imprese¹⁷⁴ che si trovano a dover garantire contemporaneamente le attese di tutti i loro stakeholder. L'individuazione degli stakeholder e dei loro interessi da parte dell'impresa diventa elemento fondamentale per la propria gestione strategica e comporta lo sviluppo di una funzione obiettivo molto più articolata. Secondo tale teoria il fine dell'impresa diventa quello di servire e coordinare gli interessi dei suoi portatori di interesse rendendo visibile l'importanza ed il peso dell'impegno nei loro confronti.

Il coinvolgimento dei portatori di interesse (*stakeholders*¹⁷⁵) è diventato poi uno dei maggiori argomenti di discussione nel campo della valutazione delle politiche all'inizio degli anni Settanta in America, quando l'emergente ricerca sulla valutazione iniziò a identificare i potenziali benefici dell'inclusione di questi soggetti soprattutto come incremento della probabilità di utilità della valutazione stessa¹⁷⁶. Parallelamente, alcuni studiosi come House¹⁷⁷, cominciarono a proporre il coinvolgimento degli stakeholder come uno strumento per migliorare la giustizia sociale e favorire le *lobby* meno potenti e quindi meno legate ai decisori politici. Nonostante la numerosità dei contributi su questo tema i vari approcci sono rimasti suddivisi su le predette due posizioni: il primo interessato a migliorare l'utilizzo della valutazione¹⁷⁸, mentre il secondo focalizzato sulla democratizzazione della

¹⁷² BEZZI C., *Valutazione sociale. Un approccio problematico al tema*, in C. Bezzi - M. Scettri (a cura di), *La valutazione come ricerca e come intervento*, Perugia, Irres, 1994, p. 2.

¹⁷³ Cfr. FREEMAN R.E., *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Boston, Pitman Press, 1984

¹⁷⁴ *Corporate Social Responsibility* è l'integrazione volontaria di preoccupazioni sociali ed ecologiche nelle operazioni commerciali e nei rapporti con i clienti. "La responsabilità sociale presuppone l'integrazione di preoccupazioni di natura etica all'interno di una visione strategica del servizio e si rende pubblica attraverso modalità di rendicontazione" [PREVITALI, *Responsabilità* 387-400]

¹⁷⁵ Vedi definizione par. 1.1.1

¹⁷⁶ PATTON M. - GRIMES P. - GUTHRIE K. - BRENNAN N. - FRENCH D. - BLYTH D., *In Search of impact: An analysis of the Utilization of the Federal Health Evaluation Research*, in C. Weiss (a cura di), *Using Social Research in Public Policy Making*, Lexington Ma, Lexington Books, 1977, pp. 141-164; Cfr. TAUT S., *Studying Self-evaluation Capacity Building in a Large International Development Organization*, *American Journal of Evaluation*, 28(2007)1, 45-59.

¹⁷⁷ HOUSE E., *Justice in Evaluation*, in Glass G. V. (a cura di), *Evaluation Studies annual review*, Beverly Hills, CA Sage 1(1976)1.

¹⁷⁸ PATTON M.Q., *Utilization -focused Evaluation: the new Century Text*, Thousand Oaks CA, Sage, 1997, III ed.

valutazione¹⁷⁹. Nonostante la contrapposizione, entrambi gli “schieramenti” concordano su alcuni elementi chiave:

- la partecipazione dei portatori di interessi non è identificabile come quella di un'*audience*, di un pubblico che non interviene, ma anzi, in qualche modo e a qualsiasi livello tutti gli stakeholder agiscono nell'intervento/i predisposto/i nell'implementazione di una politica¹⁸⁰.
- Il coinvolgimento dei portatori di interesse, laddove sia ben strutturato¹⁸¹ nella metodologia valutativa, offre un decisivo vantaggio nel migliorare la qualità delle informazioni raccolte, facilita la cooperazione ed assume dei caratteri formativi¹⁸²
- La selezione degli stakeholder partecipanti alla valutazione dipende dall'appartenenza del valutatore ad uno o l'altro degli approcci predetti, che possono essere ricondotti alla scelta tra due criteri decisionali specifici: potere o legittimazione.

Questi fattori determinano la necessità di costruire alcuni strumenti di analisi degli stakeholder per fornire informazioni in un'ottica di sostenibilità nel lungo periodo ed includerli nella valutazione degli effetti per determinare la conoscenza acquisita. Infatti le indicazioni fornite da questi tre punti vengono riprese, come si vedrà nel terzo capitolo, nella rielaborazione del modello Precede/Proceed, perché considerati fondamentali per studiare gli effetti che ricadono nello specifico ambito dell'*Education*. Dato che non è comunque possibile includere tutti i soggetti coinvolti da una politica sociale le questioni si riducono principalmente a due: quali stakeholder devono essere coinvolti e in quale fase della valutazione è appropriato coinvolgerli. Il primo interrogativo si concentra sull'opportunità di coinvolgere soltanto alcuni stakeholder (come i beneficiari e i destinatari potenziali), mentre il secondo si focalizza sull'opportunità di coinvolgerli, ad esempio, solo all'inizio e alla fine del programma oppure in tutte le fasi, comprese quelle più tecniche di raccolta e analisi dati. A queste due questioni cruciali rispondono due studiosi di

¹⁷⁹ HOUSE E. - HOWE K., *Deliberative Democratic Evaluation*, in Ryan K. e De Stefano L. (a cura di), *Evaluation as a Democratic Process: Promoting inclusion, Dialogue, and Deliberation. New Direction for program Evaluation*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, (2000)85, 3-12.

¹⁸⁰ Cfr. CHRISTIE C., *What guides evaluation? A Study of how Evaluation Practice Maps onto Evaluation Theory*, in Christie C. (a cura di), *The Practice-theory Relationship in Evaluation, new Directions for Evaluation*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, (2003)97, 7-35; Cfr COUSINS B.- EARL L. *Participatory Evaluation in Education: Studies in Evaluation Use and Organizational Learning*, Washington, DC, Falmer Press, 1995.

¹⁸¹ STAKE R., *Stakeholder Influence in the evaluation of cities-in-schools*, in Bryk A. (a cura di), *Stakeholder-based evaluation. New directions for program evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, (1983)17, 15-30.

¹⁸² GOLD N., *Stakeholder and Program Evaluation: Characterizations and reflections*, in Bryk A. (a cura di), *Stakeholder-based evaluation. New directions for program evaluation*, San Francisco, Ca, Jossey-Bass (1983)17, 63-72

Politica educativa¹⁸³, a seguito di una ricerca su valutazioni che hanno coinvolto gli stakeholder, definendo i criteri salienti da seguire nella decisione:

- l'implicazione di numerosi stakeholder deve avere scopi determinati e deve essere significativa nel tempo (reclutamento estensivo nel processo valutativo);
- sia il valutatore che i policy maker devono accettare di operare per rispondere alle complesse richieste logistiche e agli eventuali problematiche che ne derivano (comprese ad esempio le difficoltà legate ai *drop out* dei partecipanti volontari in programmi dalla lunga durata, o i conflitti che possono nascere tra i diversi soggetti che partecipano all'intervento);
- gli attori chiave (*Key actors*) devono sempre essere partecipi e devono essere coscienti e informati affinché aderiscano positivamente alle richieste del valutatore

Le modalità di coinvolgimento degli stakeholder nel progetto valutativo dovranno quindi riguardare¹⁸⁴:

- l'identificazione e l'uso delle domande chiave, o indicatori o tematiche (riguardo l'approccio partecipato);
- la partecipazione ad un processo eticamente giustificabile (riguardo l'etica valutativa);
- la raccolta dati sulla loro esperienza da riportare fedelmente anche in presenza di pressioni politiche (riguardo alla retorica politica);
- la valutazione degli output nel dibattito pubblico (riguardo alla valutazione come parte di un processo democratico e come mezzo di promozione della partecipazione democratica).

Per quanto riguarda la scelta degli stakeholder e la raccolta dei dati, secondo il modello applicato al programma Centri-2you, è stato possibile ottenere i dati relativi a quasi tutti gli stakeholder, esclusi quelli che nella nostra definizione rientrano negli interessi organizzati e la comunità di riferimento. In realtà alcuni dati relativi a questi soggetti sono disponibili, rispetto alla prima fase del progetto, ma non è stato possibile considerarli sia perché prodotti in fase di risposta al bando di gara del MIUR dall'ente affidatario e quindi non controllabili direttamente, sia perché non adeguati agli scopi del modello. Possono essere presi in

¹⁸³ KING J. A. - EHLERT J. C., *What we learned from three evaluations that involved stakeholders*, Elsevier, Studies in Educational Evaluation, 34(2008)4, 194-200.

¹⁸⁴ SAUNDERS M.S., *The 'presence' of evaluation theory and practice in educational and social development: toward an inclusive approach*, London, Review of Education, 4(2006)2, 197 — 215

considerazione, in linea di massima, come elementi a conferma della necessità di intervento in determinati contesti comunitari italiani, cui la politica risponde con la determinazione di politiche socio-educative, e quindi programmi ed interventi, che agiscano contemporaneamente al miglioramento della condizione in più ambiti della società.

L'insieme di queste caratteristiche ha portato alla scelta di inserire gli stakeholder all'interno del nostro framework per la valutazione delle politiche sociali territoriali a valenza educativa come "agenti" del processo valutativo stesso. Questa scelta è suffragata, inoltre, dagli stessi stakeholder che intervenendo attivamente e secondo una propria intenzionalità confermano le scelte teoriche effettuate e in particolare quella legata alla *human agency*; la cooperazione ed la stimolazione all'apprendimento, inoltre, si ricollegano alle relazioni dei soggetti nei *settings* e alla conoscenza che diviene producibile anche autonomamente.

2.3.3. *Il capitale sociale e la network analysis*

Per comprendere gli effetti sulle dimensioni fondamentali alla base delle politiche socio-educative, (dimensione formativa, socio-relazionale e del benessere), sicuramente è necessario porre l'accento sul concetto di capitale sociale, che è un altro fattore al cui miglioramento puntano gli interventi di politiche socio-educative. Il capitale sociale appare come una *metafora* che funziona ed è per questo sostenuto da decisori politici soprattutto interessati a ridurre gli investimenti nel welfare¹⁸⁵. Quando si esamina di capitale sociale i tre maggiori autori richiamati sono Robert Putnam, Pierre Bourdieu e James Coleman.

Bourdieu¹⁸⁶ afferma che il capitale sociale è stabilito dall'insieme delle risorse presenti o potenziali dipendenti dal possesso di una rete stabile di relazioni d'interconoscenza, a livelli diversi di istituzionalizzazione.¹⁸⁷ Per l'autore, quindi, gli specifici rapporti di potere vengono creati e riprodotti dagli agenti sociali anche attraverso la risorsa costituita dal capitale sociale, una prospettiva in cui gli attori sociali sono quindi in competizione fra loro per il perseguimento dei propri interessi. La relazione di potere è comprensibile soltanto se ricondotta a fattori storici concreti conflittuali tra loro, entro cui il *capitale* definisce il campo di relazioni di volta in volta in base alle risorse (economiche, sociali e culturali) che sono disponibili o che vengono scambiate.

Differentemente Coleman affronta l'argomento in relazione al problema della strutturazione sociale e della diversità di accesso alle risorse, incentrando i suoi

¹⁸⁵ MINELLI M., *Capitale sociale e salute. Una bibliografia ragionata*, Perugia, Morlacchi Editore, 2007.

¹⁸⁶ BOURDIEU, P., *Le capital social*, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, (1980)31, 2-3

¹⁸⁷ Una definizione più recente dallo stesso autore: "il capitale sociale è la somma delle risorse, attuali e virtuali, che fanno capo a un individuo o a un gruppo in quanto questo possiede una rete durevole di relazioni, conoscenze e reciproche riconoscenze più o meno istituzionalizzate, e cioè la somma di capitali e poteri che una simile rete permette di mobilitare". BOURDIEU P. - WACQUANT L. J. D., *Risposte. Per un'antropologia riflessiva* [Réponses. Pour une anthropologie réflexive, Paris, Editions du Seuil, 1992], Orati D. (a cura di), Torino, Bollati Boringhieri, p.87

sforzi conoscitivi sulle scelte del soggetto come attore sociale¹⁸⁸. L'interazione fra comportamenti individuali, sociali ed organizzativi viene spiegato attraverso il modello teorico della scelta razionale centrato sulle scelte dell'attore sociale, dimostrando come nei processi di crescita e sviluppo sociale il capitale umano assuma un ruolo essenziale rispetto alle risorse materiali ed economiche.

Tuttavia è soprattutto la produzione del primo dei tre autori chiamati in causa ad essere utile alla discussione specifica di questo percorso di ricerca. Putnam si riferisce per la prima volta al concetto di capitale sociale in uno studio sulla partecipazione, il senso civico e lo sviluppo nelle regioni italiane¹⁸⁹. L'opera pubblicata nel 1993 presenta per la prima volta una ricerca con lo scopo di verificare empiricamente, all'interno di una ricerca di ampio raggio e di lunga durata, l'impatto del capitale sociale sullo sviluppo. Trattando il rapporto fra amministrazioni pubbliche, società civile e reti di solidarietà locali, è legato fortemente agli obiettivi conoscitivi di questa Tesi. Si tratta di un lavoro importante che ha dato l'avvio ad un vivace dibattito sul valore del capitale sociale visto come risorsa per la prosperità delle comunità locali, come *virtù civica* che regola la convivenza migliorando l'efficienza dell'organizzazione sociale attraverso la condivisione delle decisioni.

In breve Putnam, nella sua ricerca, ipotizza che sia il rendimento istituzionale ad avvantaggiare lo sviluppo economico, e non viceversa; ovvero che entrambi siano il prodotto di altri fattori. La raccolta di numerosi indicatori, fortemente intercorrelati, è propedeutica alla sintesi di un unico indicatore di capitale sociale che serve a saggiare l'ipotesi. Questo indice sintetico conferma l'ipotesi risultando correlato con l'indicatore di rendimento istituzionale in modo decisamente più stretto di quanto non si registrasse tra quest'ultimo e l'indicatore di sviluppo economico. Tenendo sotto controllo l'indice di capitale sociale, inoltre, la relazione tra gli altri due indicatori diviene non significativa. Questa risultanza indica, quindi, che vi sono evidenze empiriche per ritenere che il rendimento istituzionale sia influenzato dal capitale sociale e non dal capitale materiale.

A partire da questo la nozione di capitale sociale è stata perfezionata e sviluppata, in particolare nel quadro degli approcci alla cooperazione e allo sviluppo, risultando utile all'intervento su una pluralità di questioni: povertà, educazione, salute, ma anche nuove tecnologie dell'informazione, *pacekeeping* e risoluzione dei conflitti¹⁹⁰.

I contributi rilevanti più attuali sono riferibili a Fukuyama e ad uno studio di Lin, nel quale il capitale sociale viene concettualizzato come *risorse accessibili tramite reti di relazioni*. Viene infatti dimostrato come "un corretto sviluppo teorico del concetto di capitale sociale debba tener presente la centralità delle risorse sociali personali inserite nelle reti di relazioni, e la congiunzione tra individui e relazioni – il livello meso dal punto di vista analitico. Le successive e derivate nozioni di capitale

¹⁸⁸ COLEMAN J. S., *Foundations of social theory*, Cambridge Mass, Harvard University Press, 1990

¹⁸⁹ PUTNAM R. D., *La tradizione civica nelle regioni italiane* [Making democracy work. Civic traditions in modern Italy, Princeton, Princeton University Press, 1993] Milano, Mondadori, 1993.

¹⁹⁰ MUTTI A., *Capitale sociale e sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 1998.

sociale, inteso come impegno civico, assumono significato come indicatori di capitale sociale solo a condizione che siano legati alle reti di relazioni e alle risorse sociali personali. I dati empirici utilizzati in questo articolo confermano al di là di ogni dubbio che le reti di relazioni e le risorse sociali personali che vi originano costituiscono il cuore del capitale sociale".¹⁹¹ In questo caso il capitale sociale diviene un concetto "ombrello", poichè al di sotto viene ad essere incluso in pratica qualsiasi aspetto strutturale che produca un qualche beneficio alle azioni degli individui socialmente coinvolti.

Secondo Fukuyama¹⁹², il capitale sociale è una capacità (*capability*) che nasce dalla prevalenza di fiducia in una società o in alcune parti di essa, e può essere incorporata (*embedded*) nel più piccolo e più basilare gruppo sociale, la famiglia, come nel più grande di tutti i gruppi, la nazione, e in tutti gli altri gruppi intermedi. Il capitale sociale si differenzia dalle altre concezioni di capitale umano, in questa prospettiva, perché è generalmente creato e trasmesso attraverso meccanismi culturali come la religione, la tradizione, la storia e le abitudini. L'acquisizione di capitale sociale richiede, inoltre, l'abituarsi alle norme morali di una comunità e, in questo ambito, l'acquisizione di valori come l'onestà, la lealtà e l'affidabilità e quindi, dato che basato sulla prevalenza di caratteristiche socio-relazionali invece che individuali, non può essere acquisito semplicemente da individui che agiscono per proprio conto. Riteniamo che questa definizione sia la migliore per rappresentare il concetto di capitale sociale come obiettivo di miglioramento delle politiche socio-educative, poichè riprende, in nuce, i rapporti con il contesto sociale della teoria ecologica, i processi generativi e diffusivi della conoscenza e i meccanismi di adattamento alla comunità. Le ultime due caratteristiche da mettere in luce rispetto al concetto di capitale sociale sono definiti nell'approccio di Wilkinson e in quello di Navarro. Il primo nella sua opera maggiore indaga le correlazioni tra disuguaglianze sociali e livelli di salute nelle società avanzate, e specifica il capitale sociale come un'importante unità di mediazione psicosociale fra le caratteristiche contestuali e la comparsa di patologie¹⁹³.

La tesi sostenuta dal secondo autore¹⁹⁴, come in larga parte della epidemiologia sociale contemporanea, afferma la rilevanza del capitale sociale come fattore determinante per la salute, ma la dimostra sovrastimata a scapito degli elementi politico-economici correlati alla classe sociale. Inoltre vengono avanzati sospetti riguardo l'attuazione di una operazione di tipo *blame the victim*; infatti nella misura in cui vengono trascurati o sottovalutati gli effetti delle politiche economiche e sociali, cioè la regolazione del controllo dei mezzi di produzione, l'organizzazione

¹⁹¹ LIN N., *Capitale sociale: paradigmi concorrenti e loro validazione concettuale ed empirica*, in *Inchiesta*, 32(2003)139, 15.

¹⁹² FUKUYAMA F., *Trust: the social virtues and the creation of prosperity*, London, Hamish Hamilton, 1995, pp. 26-27 in Gamarnikow E. - Green A. *Social capitalism and educational policy: democracy, professionalism and social justice under New Labour*, *International Studies in Sociology of Education*, 17(2007)4, 367 - 388.

¹⁹³ WILKINSON R., *Unhealthy societies: the afflictions of inequality*, London, Routledge, 1996.

¹⁹⁴ NAVARRO V., *A critique of social capital* in *International Journal of Health Services*, 8(2002)3, 423-432.

sociale e la conoscenza nel campo della salute etc., le ragioni di vulnerabilità vengono imputate soltanto alla scarsa coesione sociale dei più poveri e dei più deboli¹⁹⁵. Gli interventi politici strutturali dovrebbero pertanto mirare al miglioramento dei componenti strutturali di largo impatto nella insorgenza nelle politiche socio-sanitarie e nella organizzazione dei servizi.

Sebbene i benefici dell'educazione "più difficili da documentare sono quelli sociali che non sono direttamente osservati o misurati in termini monetari"¹⁹⁶, "una concezione più ampia di capitale umano può spiegare alcuni di questi più ampi benefici",¹⁹⁷ risultato irraggiungibile analizzando le abilità cognitive isolatamente. Ad esempio gli individui coinvolti nella criminalità sono stati spesso identificati come impulsivi e carenti di preoccupazione per il futuro¹⁹⁸, mentre al contrario la partecipazione alla vita civica richiede la capacità e la disposizione a riconoscersi come stakeholder della società¹⁹⁹, una disposizione connessa alla dimensione dell'*orientamento al futuro (future-directed)*. La stessa *attitudine orientata al futuro* che induce a scambiare il piacere presente con futuri benefici per la salute, e che, in combinazione con la capacità ad auto-disciplinarsi, influisce ad esempio sull'adozione di comportamenti nocivi come il tabagismo.

L'implicazione maggiore di queste riflessioni è che il raggiungimento di tali benefici richiede caratteristiche e competenze derivanti da una determinazione di educazione più estensiva di quella focalizzata solo sulle abilità cognitive²⁰⁰.

Attualmente, due degli indicatori più frequentemente usati nella letteratura internazionale per lo studio del capitale sociale sono l'impegno civico e le reti sociali²⁰¹. Tuttavia viste le molteplici sfaccettature del concetto di capitale sociale, e la confusione terminologica che ne deriva, permane dello scetticismo circa la possibilità di misurare il capitale sociale in assenza di una sua definizione operativa concisa e semplice.

L'analisi di rete rappresenta in ogni caso la metodologia di indagine più rilevante ed estesa. La sua diffusione è dovuta anche alla effettiva pervasività del concetto di rete nella società odierna, dove sistemi e reti di comunicazione rivestono un ruolo predominante e sempre più vitale per la sua evoluzione. L'importanza che la dimensione relazionale riveste per l'individuo, spinge i ricercatori, soprattutto delle scienze sociali, a concentrarsi sull'importanza del potenziale costituito dalle connessioni tra membri di una comunità.

¹⁹⁵ PEARCE N. - DAVEY SMITH G., *Is social capital the key to inequalities in health?*, American Journal of Public Health, 93(2003)1, 122-129.

¹⁹⁶ PSACHAROPOULOS G., *The Value of Investment in Education: Theory, Evidence and Policy*, Journal of Education Finance, 32(2006)2, 120-121

¹⁹⁷ OCSE, *Education policy analysis*, Parigi, OCSE, 2002

¹⁹⁸ GOTTFREDSON M. - HIRSCHI T., *A general theory of crime*, Stanford, Stanford University Press 1990, in OCSE, *Education policy analysis*, Parigi, OCSE, 2002.

¹⁹⁹ GLAESER E. - LAIBSON D. - SACERDOTE B., *The economic approach to social capital*, National Bureau of Economics, Working Paper 7728, 2000, in OCSE, *Education policy analysis*, Parigi, OCSE, 2002.

²⁰⁰ OCSE, *Education policy analysis*, Parigi, OCSE, 2002 p. 125

²⁰¹ VAN KEMENADE S. - PARADIS S. - JENKINS E., *Can Public Policy Address Social Capital?* Horizons, Policy Research Initiative, 6(2003)3, 31-35.

Dal punto di vista metodologico l'importanza della teoria delle reti consiste nell'abbinamento in un unico modello delle dimensioni micro e macro. Gli attori, infatti, si relazionano tra loro all'interno di una struttura più ampia consentendo di allargare il campo di analisi a diversi ambiti. Come sottolinea Collins è possibile applicare le teorie di rete ad una vasta gamma di argomenti e a diversi livelli di analisi²⁰². Partendo dal livello micro, si studia la collocazione dei soggetti nelle reti e l'influenza della loro posizione sul modo in cui essi si agiscono, ragionano e provano. Salendo ad un grado di analisi più ampio l'attenzione si concentra sui modelli delle reti che costituiscono una società (o parte di essa). Questa è una delle applicazioni più estensive della teoria di rete, poiché appare chiaro che intere strutture sociali possono essere considerate come reti di persone che interagiscono continuamente.

Il concetto di *embeddedness* (incorporazione, incastonamento), nel contesto reticolare, consente di legare i diversi livelli di analisi, perché si riferisce al fatto che le relazioni sono inserite in strutture sociali, economiche e politiche che interagiscono e influiscono sulla loro forma e sui risultati. Sotto questa ultima luce, il modello reticolare viene inteso come modello di grande generalità, ed è dunque a partire da questa interpretazione che il concetto di rete ha acquisito nel tempo una profonda rilevanza. Sotto il profilo prettamente metodologico, quindi, la *network analysis* nasce come strumento concettuale per descrivere ed esplorare le relazioni sociali nelle comunità, nei gruppi e nelle istituzioni.

A partire da questi assunti si sono sviluppate numerose ricerche che hanno convertito una metodologia di indagine in uno approccio teorico che dimostra un grande autonomia e molteplici obiettivi, e che hanno contribuito allo stesso tempo a migliorare l'articolazione dei concetti teorici stessi²⁰³.

Particolarmente interessante nella nostra prospettiva è l'apporto fornito da Lin, rispetto alle reti sociali²⁰⁴. L'individuo partecipa alle relazioni a scopo opportunistico, cioè per trarne beneficio, ma vi sono alcuni elementi che riconducono la discussione delle relazioni sociali a elementi cardine per questa Tesi: il rafforzamento dell'identità del soggetto e del suo equilibrio mentale attraverso le relazioni sociali può essere considerata nell'ottica di miglioramento della *self-efficacy*; le diverse modalità di legami sociali attivati dai soggetti esercitano un'influenza sugli agenti che giocano un ruolo significativo nelle decisioni riguardanti il soggetto stesso, assimilabile alla logica della stakeholder analysis.

L'apporto principale di questa concezione del capitale sociale e della sua relazione con la *network analysis* consiste nel sottolineare come le ricerche sulla preparazione e la formazione del capitale umano non possano essere disgiunte da quelle della sua utilizzazione. Paesi e società che non preparano e non formano capitale umano si autocondannano a non svilupparsi oppure ad uno sviluppo lento

²⁰² Cfr. COLLINS R., *Teorie sociologiche*, Bologna, Il Mulino, 1998.

²⁰³ Cfr. COLLINS R., *Teorie sociologiche*, Bologna, Il Mulino, 1998

²⁰⁴ LIN N., *Building a Network Theory of Social Capital*, in *Connections*, 22(1999)1, 28-51.

– quindi a non uscire dalla crisi in corso con un nuovo “*miracolo economico*”. Paesi e società che destinano risorse anche ingenti alla preparazione e formazione di capitale umano, ma ne frenano o ne limitano la piena utilizzazione, limitando si condannano ancora di più a non svilupparsi oppure ad uno sviluppo ancora più lento²⁰⁵.

2.3.4. *Il contestualismo e il cambiamento evolutivo*

Le modificazioni nelle conoscenze, e nelle attività, dei partecipanti ad un intervento di politica pubblica non sono momentanee e rilevabili soltanto in una singola situazione, ma trasferibili e generalizzabili ad altre situazioni e ad altri momenti. Questa affermazione rappresenta un criterio di *validità evolutiva* che è stata indicata come validità ecologica; infatti “per dimostrare che si è verificato uno sviluppo è necessario stabilire che la modificazione prodotta nelle concezioni e/o attività di un individuo è trasferibile ad altre situazioni ambientali e a momenti diversi. Chiamiamo questa validità evolutiva”²⁰⁶. Questo concetto rientra nell'ossatura della posizione contestualista nel quale ogni attività umana ha una natura processuale e non si sviluppa in un vuoto sociale, essendo *situata* nell'ambito dei contesti storici e sociali. La teoria ecologica è ricompresa quindi nel più ampio paradigma contestualista, al cui interno l'interpretazione e la comprensione delle operazioni individuali sono influenzati da contesti (*settings*) in costante evoluzione e trasformazione²⁰⁷.

Poiché gli interventi di una politica a cui un beneficiario può partecipare sono realizzati per produrre un cambiamento - ovvero la modifica di comportamenti, azioni o condizioni di stato - è possibile considerare la partecipazione stessa come azione per lo sviluppo umano e quindi come prodotto dell'interazione tra l'organismo e il suo ambiente, anche se, come afferma Bronfenbrenner, "lo sviluppo umano è il processo attraverso il quale l'individuo che cresce acquisisce una concezione dell'ambiente ecologico più estesa, differenziata e valida, e diventa motivato e capace di impegnarsi in attività che lo portano a scoprire le caratteristiche di quell'ambiente, ed ad accettarlo o ristrutturarlo, a livelli di complessità che sono analoghi o maggiori, sia nella forma che nel contenuto"²⁰⁸.

Su questo punto è fondamentale il contributo espresso da Perkins in una sua nota produzione nel quale definisce che non è la persona sola ad essere coinvolta nei processi cognitivi e formativi individuali, ma il complesso formato dall'individuo

²⁰⁵ PENNISI G., *La valutazione economica dei sistemi educativi e formativi*, Agenda di discussione, Congresso Associazione Italiana di valutazione, Marzo 2010.

²⁰⁶ BRONFENBRENNER U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979 trad. it *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino Bologna, 1986, p. 73.

²⁰⁷ Cfr. SANTOIANNI - STRIANO, *Modelli teorici*, 2003

²⁰⁸ BRONFENBRENNER, *The Ecology* 63.

unitamente al sistema composito che lo circonda (person-plus)²⁰⁹. Questo significa che il pensiero individuale è veicolato dall'immediato *setting* fisico e sociale che non costituisce quindi solo un insieme di vincoli e risorse. I sistemi sociali, gli ambienti fisici e l'evoluzione dei contesti assimilano essi stessi una parte residuale del processo cognitivo, che pertanto si stabilizza nella struttura dell'ambiente.

Questa riflessione dell'autore evidenzia una delle problematiche fondamentali che presentano degli interventi socio-educativi nel momento della loro implementazione. Infatti vengono spesso programmati ed organizzati progetti - che per le tematiche trattate necessitano di una progettazione che tenga conto delle variabili sia contestuali sia della persona-plus - che sottovalutano tutti gli elementi messi in luce da Perkins. Il problema è che spesso viene sottostimata l'importanza della progettazione del contesto e dell'insegnamento all'uso del contesto. Un apprendimento situato e focalizzato sulle *relazioni*, anche simboliche, che i soggetti hanno intrattenuto e intrattengono con il mondo fisico e sociale di appartenenza deve quindi tenere conto dell'insieme delle conoscenze costituite dai processi cognitivi, e dalla conformazione e struttura degli ambienti che ne favoriscono la veicolazione.

Sulla base delle possibilità di cambiamento, anche il contesto in cui si svolge l'intervento, quindi, è da considerare come un *ambiente ecologico* che si estende così da includere le interconnessioni tra più situazioni ambientali e le influenze esterne su tali situazioni. È sulla base di questo assunto che assumono importanza le transizioni ecologiche: cioè "si verifica una transizione ecologica ogni qualvolta la posizione di un individuo nell'ambiente ecologico si modifica in seguito ad un cambiamento di ruolo, situazione ambientale o di entrambi"²¹⁰. Le rappresentazioni bidimensionali delle quattro aree concentriche, spesso riprese nei testi, non mettono in luce come in realtà intercorrano relazioni tra le diverse zone, e come in realtà siano proprio queste relazioni a definire i vari livelli a partire dalla connotazione di un *setting*. Così partendo dal contesto inteso come unità degli elementi fisici, sociali e simbolici "il *mesosistema* è quella dimensione che comprende i legami ed i processi che hanno luogo tra più setting in cui il soggetto è implicato, e nella quale si determinano specifiche sinergie sulla base dell'interazione di diverse caratteristiche (un esempio potrebbe essere la rete di relazioni che connette la scuola e la famiglia)"²¹¹.

Rispetto all'analisi dei cambiamenti generati dagli interventi tre sono gli aspetti importanti derivati dalla definizione di ecologia dello sviluppo umano che possono considerarsi:

1. l'individuo, o partecipante ad un intervento. Non è considerato come una tabula rasa che l'ambiente, o l'intervento, modifica a suo piacimento.

²⁰⁹ PERKINS D.N., *Person-plus: a distributed view of thinking and learning*, in Salomon G. (a cura di), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge (MA), Cambridge University Press, 1993, pp. 88-110

²¹⁰ BRONFENBRENNER, *The Ecology* 61.

²¹¹ SANTOIANNI - STRIANO, *Modelli teorici* 85

L'individuo cresce e si muove, dinamicamente, nell'ambiente ristrutturandolo rispetto all'intervento.

2. L'interazione tra individuo e ambiente che, tramite l'intervento, è bidirezionale; l'uno modifica e influenza l'altro. Questo rapporto prende il nome di *reciprocità*.
3. L'ambiente ecologico, visto sotto forma topologica, e cioè come una serie ordinata di strutture concentriche incluse l'una nell'altra che si caratterizzano con l'intervento. Queste strutture prendono il nome di: microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema.

Questi aspetti introducono una situazione multidimensionale dove ogni azione, ogni evento, ogni emozione è letta a livello *micro* (famiglia e amici), *meso* (scuola, lavoro, città), *eso-sociale* (le istituzioni che governano i contesti di vita) e *macro* (la cultura e le leggi).

L'elemento rilevante di tale modello di cambiamento è che, pur prendendo in considerazione il mondo esterno per delineare una teoria delle interconnessioni ambientali, ne delinea successivamente il loro impatto sulle forze che influiscono in modo diretto sulla crescita psicologica. Sono le interconnessioni, quindi, che possono essere altrettanto decisive per lo sviluppo, quanto gli eventi che si danno all'interno di ogni situazione derivante dagli interventi delle politiche pubbliche.

Il modello ecologico è rappresentato da una serie di strutture concentriche raggruppate come scatole cinesi: a livello macro si collocano il contesto sovrastrutturale (leggi, politiche, valori, cultura); al meso e eso si collocano le presenze istituzionali e gli organismi che da queste direttamente dipendono, interagendo con la sfera privata dell'individuo: direzioni istituzionali del lavoro, della giustizia, della città, insieme agli organismi lavorativi e sociali a cui il soggetto è connesso. Il micro, infine, esprime la rete delle relazioni dirette: famiglia, amici, vicini.

L'azione e le interazioni reciproche tra l'individuo che partecipa ad un intervento di una politica e le strutture competenti implicate nello svolgimento dell'intervento vanno a costituire il contesto *meso* ed *eso* in quanto corrispondono "all'insieme delle interrelazioni tra due o più situazioni ambientali, delle quali la persona partecipa attivamente"²¹² e alle "interconnessioni fra le situazioni ambientali in cui la persona può non trovarsi mai, ma che condizionano ciò che accade nell'ambiente immediato dell'individuo"²¹³. Questo modello evidenzia come tutti i fattori siano intrecciati e abbiano un impatto sul ciclo dello sviluppo umano; inoltre fornisce l'opportunità di apprendere come la vita umana sia bilanciata tra tutti gli aspetti ambientali. In questa ottica il modello ecologico aiuta lo sviluppo di politiche pubbliche ed interventi che apportino benefici in tutti i contesti della società.

²¹² BRONFENBRENNER, *The Ecology* 317.

²¹³ BRONFENBRENNER, *The Ecology* 357.

La stessa attività di ricerca scientifica, nel paradigma contestualista, viene percepita come una realtà culturalmente situata e profondamente implicata nella costruzione di una conoscenza sociale, visto che la stessa produzione scientifica rientra nella definizione di costruzione contestuale. Pertanto solo un'analisi della contingenza situazionale e delle configurazioni di interesse dei processi che li hanno generati può portare alla comprensione adeguata del processo di ricerca scientifica²¹⁴. Proprio per questo sono stati presentati all'inizio di questo capitolo gli elementi più importanti per inquadrare nel tempo, nello spazio e nelle tendenze principali la configurazione della ricerca valutativa.

E' doveroso sottolineare che l'individuo gioca sempre un ruolo attivo all'interno del precario equilibrio di forze che permeano i setting e che ne influenzano il pensiero ed i comportamenti. Riprendendo le convinzioni di Perkins è sempre il soggetto che è responsabile, in modo cosciente o incosciente, dei comportamenti che mette in atto a seguito dei propri processi cognitivi e apprenditivi. La conoscenza però si distribuisce in artefatti e strumenti socioculturali e nelle relazioni con gli altri che diventano una risorsa da impiegare per svolgere un compito in modo ottimale. L'apprendimento diviene pertanto *situato* nel setting concreto in cui si svolge - in relazione quindi alla collocazione individuale sulle coordinate spazio-temporali - e *distribuito*, in quanto il soggetto è un'unitarietà con gli artefatti, gli strumenti e le relazioni sociali. Dal riconoscimento di questo rapporto indissolubile derivano rilevanti e numerose conseguenze sul piano pedagogico tra cui la rivalutazione delle funzioni cognitive e apprenditive che si sviluppano in contesti formativi non formali ed informali (ad esempio comunità culturali di appartenenza e luoghi di vita quotidiana) attraverso dispositivi, strumenti, codici culturali e relazioni sociali. Si può allora affermare che la "costruzione di percorsi di apprendimento significativi si determina, infatti, compiutamente laddove si possa operare efficacemente in primo luogo *sui contesti* che ne determinano l'emergenza. [...] diventa, quindi, possibile attivare processi di crescita cognitiva che si inscrivano in una *equilibrata rete di relazioni* tra il soggetto e il mondo fisico e culturale in cui vive e prende forma, dando luogo ad apprendimenti che si danno come efficaci *prodotti di tali relazioni*"²¹⁵.

Anche l'*efficacia* dell'azione, cioè la capacità di interagire proficuamente con l'ambiente di riferimento, non si basa solo sul possesso di conoscenze e abilità, ma innanzitutto sulla consapevolezza di padroneggiarle e dall'effettiva capacità di impiegarle nel modo migliore (*self-efficacy* o autoefficacia). Nella relazione obbligata con l'ambiente, ma anche con la prerogativa decisionale, a favore dell'individuo questo punto ricorda molto la teoria di Perkins. Anche Bandura non dubita del fatto che la cognizione sia un evento celebrale, ma distingue fra sistemi cerebrali e mezzi individuali e sociali attraverso cui tali sistemi possono essere organizzati per produrre azioni mirate a degli obiettivi.

²¹⁴ KNORR CETINA K.D., *The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*, Oxford, Pergamon Press, 1981, p.5

²¹⁵ SANTOIANNI - STRIANO, *Modelli teorici* 92

Nella valutazione del ruolo dell'intenzionalità nell'agentività umana occorre distinguere fra la *produzione personale* di un'azione mirata al raggiungimento di un risultato e gli *effetti* che l'esecuzione di tale corso d'azione produce effettivamente. L'agentività riguarda gli atti compiuti "intenzionalmente"²¹⁶, e la sua caratteristica essenziale è la facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi.

Tuttavia, anche secondo la concezione dell'agentività umana, il senso di autoefficacia opera all'interno di una rete estesa di influenze sociostrutturali dato che il cambiamento e l'adattamento della persona sono fondati nel sistema sociale. La teoria sociocognitiva adotta una visione dell'agentività molto più ampia, in cui le persone non conducono la loro vita isolatamente, ma collaborano per produrre i risultati che desiderano. La caratteristica chiave dell'agentività collettiva è la condivisione della fiducia nel successo dello sforzo collettivo. Agentività umana e collettiva sono complementari e differiscono solo nel profilo del soggetto che esercita la facoltà di produrre effetti, ma i due tipi di convinzioni assolvono funzioni simili e operano attraverso processi analoghi. In realtà, l'agentività collettiva non è monolitica, vi sono vari gradi di percezione di fiducia, e quindi la convinzione personale può variare nel collettivo.

Secondo Bandura, rispetto alle politiche pubbliche, le precognizioni per il successo vengono create aumentando la consapevolezza in merito alla natura dei benefici e delle innovazioni che vengono introdotte, in particolare nei confronti del tema della qualità della vita. La teoria sociocognitiva, infatti, affronta la motivazione al cambiamento non come un problema di atteggiamenti, ma dal punto di vista dei fattori cognitivi che regolano la motivazione all'azione. Lo spunto di discussione più interessante, riguardo le problematiche legate al successo delle politiche socio-educative, è determinato dalla convinzione dell'autore che sia necessario creare le condizioni per l'apprendimento dei nuovi comportamenti, fornendo risorse ed incentivi per la loro adozione, sviluppando all'interno del sistema sociale gli elementi per favorirne la disseminazione e la stabilizzazione.

2.3.5. *Il contesto sociale come sistema complesso*

Le teorie sociali ed pedagogiche dimostrano come si possa, e debba, condurre la costruzione di una comprensione complessiva sia degli interventi sia del contesto applicativo sia dei programmi valutativi; tale azione ermeneutica porta alla determinazione delle relazioni, ovvero della *tessitura*, che struttura o l'intervento o la politica da realizzare²¹⁷.

²¹⁶ BANDURA A., *Autoefficacia. Teorie e applicazioni* [Self-efficacy. The exercise of control, New York, W.H. Freeman and Company, 1997] Lo Iacono G. - Mazzeo R., Trento, Erickson, 2000 p. 23

²¹⁷ L'analisi del complesso delle azioni afferenti ad un intervento o politica è subordinata ad alcune condizioni: a) la ri-costruzione di relazioni tra il valutatore e i valutati o i soggetti coinvolti nella indagine valutativa in esame, elemento questo che richiede da parte dell'analista di tutta una serie di competenze relazionali e comunicative oltre che valutative; b) la conoscenza della situazione locale e la centratura sui problemi a livello micro- sociale che, diversamente, non permetterebbe di tenere in considerazione tutti i fattori che entrano nella relazione e nel processo interpretativo

La ricostruzione delle relazioni è una prospettiva investigativa che sposta l'attenzione dagli "oggetti alle relazioni, dalla sostanza alle configurazioni, dalla quantità alla qualità, e, al contempo, cambiano i modelli e le metafore della conoscenza. L'affermarsi dell'idea di una realtà complessa e reticolare corrisponde al passaggio dalla metafora della conoscenza come *edificio* (con le sue fondamenta, i suoi mattoni, i suoi piani stratificati), alla metafora della conoscenza come "rete" nella quale i concetti e modelli conoscitivi formano una trama interconnessa senza una gerarchia, allo scopo di scoprire la complessità della realtà che costringe l'individuo a muoversi tra punti di vista diversi²¹⁸.

In questa revisione delle metafore conoscitive si evidenziano due aspetti/concetti fondanti: la *complessità*²¹⁹ e il *sistema*²²⁰. Dal punto di vista della valutazione ciò implica che occorre occuparsi di interventi/politiche che rappresentano dimensioni di un *pensiero complesso* che rispetta una costitutiva *multidimensionalità della conoscenza*; il suo essere, cioè, articolata in una molteplicità di punti di vista differenti, rappresentati dai diversi portatori d'interesse dell'intervento valutato,

valutativo; c) l'assunzione di responsabilità derivante dalla rinuncia all'impersonalità dell'approccio scientifico positivista.

²¹⁸ Cfr. FRABBONI F., *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson, 2005.

²¹⁹ E' da precisare, comunque, che la stessa definizione di "complessità" è sfuggente e, finora, non si è trovato alcun modo soddisfacente di misurare quantitativamente il grado di complessità di un sistema (anche se, ad esempio è evidente che un mammifero è più complesso di un batterio). La ricerca di una definizione, anche comune tra più discipline, ha avuto, tra l'altro, il grande pregio di mettere in contatto la comunità dei fisici, sia sperimentali che teorici, con discipline lontane dalla fisica più tradizionale quali l'informatica, la biologia, la zoologia, l'economia, le scienze sociali, le scienze umane, aprendo nuove vie alla interdisciplinarietà.

²²⁰ Nella prospettiva di definire un approccio scientifico alla "complessità" in grado di comprendere i concetti di *cambiamento*, di *crescita* e di *sviluppo*, il biologo Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) formula, negli anni Quaranta la "sua teoria generale dei sistemi", che superando i confini delle scienze della vita, viene assunta a modello generale di interpretazione della *mente* della *coscienza*, della *società* e della *cultura*. Il concetto di sistema esce dalla dimensione omnicomprensiva, tipica dei tradizionali *approcci olistici*, in cui tale concetto rimanda ad una *architettura complessiva*, una struttura ordinata e stabile di parti rigidamente gerarchizzate. La struttura, al contrario, si presenta come una *configurazione di relazioni* tra le parti di tipo probabilistico: essa si realizza nel tempo, all'incrocio imprevedibile e irreversibile di una molteplicità incalcolabile di variabili contingenti (si interpreta la crisi degli schemi scientifici classici del determinismo e della reversibilità e sostenendo l'ascesa dei nuovi concetti di non-equilibrio, instabilità e tempo non-lineare). Dalla sua formulazione scientifica, inoltre, il pensiero sistemico transita da paradigma cognitivo interno alle scienze fisiche, matematiche e biologiche, a modello filosofico dai caratteri plurali dell'intera realtà fisica biologica, mentale, sociale e culturale. L'attuale teoria dei sistemi fa propria la distinzione - già individuata dagli studiosi di Cibernetica - fra schema di organizzazione di un sistema e struttura fisica del sistema stesso. Lo schema di organizzazione che caratterizza tutti i sistemi viventi e lo schema a rete, al cui approfondimento il biologo cileno H. Maturana (Cfr. MATURANA H. -VARELA F., *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*, Milano, Garzanti, 1987.) ha dedicato la formulazione del concetto di autopoiesi. I sistemi viventi sono sistemi *autopoietici* in quanto la loro organizzazione interna è una "rete che produce continuamente se stessa", nel senso che ciascuna componente della rete è coinvolta nella trasformazione e nella produzione delle altre componenti della rete stessa. A livello del suo schema di organizzazione (a livello, cioè, della sua autopoiesi), dunque, il sistema vivente può dirsi "chiuso" e "autonomo". Il suo ordine e il suo comportamento non sono determinati da influssi ambientali ma derivano da processi autonomi di auto-organizzazione. A livello della sua struttura (a livello, cioè, delle componenti fisiche del sistema), il sistema vivente e, invece, "aperto". Esso interagisce continuamente con l'ambiente, scambiando con esso materia ed energia e trasformandosi, di conseguenza, sulla base di processi metabolici e di sviluppo.

ognuno dei quali *decisivo* e al tempo stesso *insufficiente*. Ciascuna visione del mondo (pedagogica, biologica, sociologica, economica, psicologica, sociale, educativa, ecc.) è decisiva, in quanto espressione di una precisa istanza di conoscenza, ma ciascuna è anche insufficiente, in quanto è il frutto di un punto di vista “limitato” rispetto alla complessità del sapere e della conoscenza, anche solo quello relativo a una indagine valutativa. I concetti e i modelli conoscitivi formano una trama interconnessa, in cui ciascun elemento può occupare, di volta in volta, posizioni centrali o periferiche. Alla ricerca di una chiave di lettura privilegiata della realtà, in grado di garantire la *certezza* della conoscenza scientifica, si oppone l'idea che i punti di vista da cui guardare la realtà sono molteplici e tutti ugualmente indispensabili. L'idea, cioè, che gli interventi procedano in forma *labirintica* e *zigzagante*²²¹, che essi siano provvisori e incompleti e che procedano, in altre parole, a salti, in forma talora casuale e imprevedibile.

2.4. La metodologia

2.4.1. La grounded theory

In italiano la *Grounded Theory* (GT) può essere tradotta come “teoria emergente”, sebbene non consigliabile essendo semanticamente intraducibile l'aggettivo *grounded*, che assume il senso di (teoria) *radicata* nell'analisi dei dati qualitativi. La GT è quindi una metodologia, cioè un orientamento sul metodo, e una *téchne*, cioè un insieme di strumenti e procedure per trattare dati di ricerca empirica. Le procedure e le tecniche inoltre, in contrapposizione agli approcci asistematici e condizionati dal forte soggettivismo della ricerca qualitativa di fine anni sessanta, vengono standardizzate e legittimano di fronte alla comunità scientifica gli esiti delle ricerche. Ancora più rilevante è che la teoria emergente è produttiva, cioè genera teorie complesse ed articolate, seppure secondo alcuni solo di “medio raggio”, e risulta rafforzata dal legame con la ricerca empirica²²², dal radicamento nell'esperienza dei fatti e dalla marcata valenza pratico-operativa dei suoi prodotti. Data la proliferazione di interpretazioni e impostazione di studio che si è avuta in quarant'anni è necessario individuare le caratteristiche qualificanti di una ricerca come GT:

²²¹ Questo concetto, ovvero questo salto epistemologico, è descritto da Ilya Prigogine (Cfr. CERUTI M. - LASZLO E., *Physis. Abitare la terra*, Milano, Feltrinelli, 1988) nel modo seguente: “la descrizione dei sistemi ha un carattere necessariamente statistico - probabilistico, la dinamica contemporanea descrive un universo instabile, un sistema non integrabile in cui ciascun punto può andare in tutte le direzioni; lo scienziato non può conoscere un punto ma solo una regione, e questa regione contiene traiettorie che vanno in tutti i sensi; egli detiene un'informazione finita, conosce solo una parte dell'universo, sia perché, appunto, si tratta di un universo instabile, sia perché egli è implicato in questo stesso universo”.

²²² La semplice aspirazione a costruire teorie comprensive era scomparsa dagli studi sperimentali del tempo e l'attività di produzione teorica era ridotta a testare ipotesi ricavate in modo ipotetico-deduttivo da teorie preesistenti. TAROZZI M., *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma 2008

- **esplorazione di un processo**, cioè la ricerca di regolarità di tipo concettuale tra i fenomeni da analizzare, i processi sottostanti a quei fenomeni e le dinamiche colte nel contesto;
- **campionamento teorico** (*theoretical sampling*), campionamento fondato su presupposti del tutto diversi da quelli del campionamento probabilistico su base statistica²²³; detto anche “campionamento a scelta ragionata”²²⁴ ha come logica la conduzione simultanea della raccolta e dell’analisi e la consistenza definitiva del campione non sarà definita finché la ricerca non sia conclusa;
- **comparazione costante ad ogni livello di analisi**, come metodo è il cuore stesso della GT, con valenza simile a quella dei metodi statistici o dei disegni sperimentali, perché il confronto tra elementi diversi predispone all’intuizione generatrice della teoria;
- **concettualizzazione**, come operazione fondamentale al di là della semplice descrizione richiesta dalla maggior parte degli altri metodi, ma da effettuare sempre a partire dai dati e legata chiaramente alla costruzione della teoria;
- **produzione di memo e diagrammi**, che sono gli strumenti specifici che rispondono a determinate esigenze metodologiche della teoria emergente; nei memo si scrive la storia teorica del processo analitico, si traccia la mappa del percorso svolto e si individuano le direzioni di ricerca future, hanno cioè una funzione di accompagnare e sostenere la costruzione della struttura teorica (*scaffolding*); i diagrammi invece sono necessari per la loro potenzialità espressiva e capacità di riassumere schematicamente situazioni e processi complessi.

Riepilogati i principali elementi della GT la stessa appare, a nostro avviso, una via percorribile per rispondere a quella carenza in ambito pedagogico, espressa con forza da Bruner: “ciò che ci manca è una teoria ragionata che valga a tradurre in termini di assioma pedagogico il processo sociale di negoziazione di significato”²²⁵. Risulta comprensibile la motivazione principale che ci ha condotto alla rilettura di questa teoria emergente proprio in una prospettiva di ricerca pedagogico-valutativa sperimentale: “si può dire, quindi, che una GT non si limita a raccogliere dati e analizzarli per verificare o falsificare teorie preesistenti, pensate altrove e da qualcun altro, ma costruisce creativamente - e rigorosamente

²²³ Allo stesso tempo è altrettanto distante dalle forme di scelta dei casi puramente soggettive, dettate da convenienza o accessibilità, che rifiutano il concetto stesso di campione facendo riferimento a metodologie idiografiche o descrittive.

²²⁴ SILVERMAN D., *Come fare ricerca qualitativa: una guida pratica*, [Interpreting Qualitative Data, London, Sage Publications, 2000, III ed], GOBO G. (a cura di), Roma, Carocci, 2002, II ed.

²²⁵ BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, [Actual Minds, Possible Worlds, Harvard University Press, Cambridge, 1986] Rini R. (a cura di), Bari, Laterza, 1988.

- una teoria a partire dai dati in grado di spiegare i fenomeni indagati²²⁶. Inoltre proprio perché la pedagogia utilizza e fa convergere vari saperi allo scopo pratico di progettare interventi educativi e formativi concreti, è utile, a nostro avviso, che questo studio di "confine" che nasce dall'incontro tra altre discipline e le istanze pedagogiche sia fecondo a sperimentare nuove metodologie.

Dalla disamina cronologica si delineano attualmente tre indirizzi principali di metodo ovvero, a nostro avviso, "scuole"²²⁷: a) approccio classico; b) approccio *full conceptual description*²²⁸, che ha la debolezza di forzare troppo l'analisi in categorie precostituite c) approccio costruttivista²²⁹ secondo cui la GT è un insieme flessibile di principi e pratiche di ricerca situate in un framework epistemologico originale. Le fasi principali per l'avvio di una ricerca GT sono, in ogni caso, molto simili in tutti e tre gli indirizzi; nella GT, ad esempio, per l'individuazione di un'area d'indagine, che in generale si colloca nell'intersezione fra due assi principali, l'interesse personale e la competenza scientifica, si tiene in considerazione il "*main concern*"²³⁰, la preoccupazione principale degli attori di un certo contesto. In campo educativo questo significa che ad indirizzare la ricerca dovrebbero essere gli stessi *stakeholders* del territorio o gli alunni, considerati come utenti del servizio in un'ottica cliente-fornitore. Oppure, dati i forti risvolti pratici delle ricerche di teoria emergente, spesso non viene ignorato il piano delle indagini su *committenza*, che oltre a dover essere gestita a livello "politico" influisce generalmente sugli approcci metodologici. L'analisi dei dati nella GT, invece, avviene con un processo sistematico secondo livelli crescenti di astrazione teorica che però mantiene sempre degli aspetti di procedura, sui quali il ricercatore mantiene un grado di soggettività decisionale molto ampio. Le fasi principali sono tre: la *codifica iniziale* strettamente legata ai dati, legge e scompone i testi in tutte le direzioni che questi consentono e mira ad identificare delle prime etichette concettuali. Segue la *codifica focalizzata* che mira a trasformare i primi concetti in categorie interpretative ancora abbozzate e a tracciare i primi collegamenti di senso fra esse. In ultimo, attraverso la *codifica teorica*, la definizione delle categorie assume la sua forma più compiuta e la teorizzazione procede verso l'identificazione delle categorie centrali, cioè i concetti chiave intorno ai quali si organizzerà la teoria. Dopo aver messo a punto le categorie, poste in relazione gerarchica, anche attraverso lo strumento dei diagrammi, e aver individuato la *core category*, la teoria verrà integrata e tematizzata intorno agli assi concettuali empiricamente emersi.

²²⁶ TAROZZI M., *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma 2008, p. 67

²²⁷ KUHN T., *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago 1962 ed. italiana *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1969.

²²⁸ Cfr. STRAUSS A. – CORBIN J., *Besic of Qualitative Resech: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park, 1990.

²²⁹ Cfr. CHAERMAZ K. – MITCHELL R.G., *Grounded Theory and Ethnography*, in Atkinson P. et al. (a cura di), *Handbook oh Ethnography*, London, Sage, 2001, pp 160-74.

²³⁰ Cfr. GLASER B., *Doing Grounded Theory. Issues and Discussion*, Mill Valley (CA), Sociology Press, 1998.

Una teoria *grounded* non può non tenere conto dei bisogni degli operatori ed è chiamata a produrre esiti che siano significativamente rilevanti e quindi applicabili. È questo in ultimo il valore aggiunto della teoria emergente, la capacità di procedere attraverso la progressiva inglobazione all'interno della teoria stessa di tutte le eccezioni, via via riscontrate nella raccolta dati sul campo, raggiungendo la "validità pragmatica", un quadro coerente di sapere che aumenta la consapevolezza del proprio mondo²³¹. Il fatto che *Funziona (it works)*, perché "spiega effettivamente, in maniera compiuta e sistematica, ciò che accade in una determinata area sostantiva e i suoi esiti risultano chiari e soprattutto trasformabili in processi di *decision making*, comprensibili da coloro che lavorano nell'area indagata"²³², spinge i ricercatori delle scienze dell'educazione ad impiegare proficuamente questo metodo generale.

Le connessioni tra i principi di questa teoria e gli elementi distintivi che si sono dati a questo percorso di ricerca sono evidenti. In linea generale il framework di valutazione, inteso come strumento teorico di analisi, modificato e sperimentato con un'applicazione ad un intervento socio-educativo, è un insieme sistematico di concetti, fra loro interconnessi attraverso relazioni esplicite, che è in grado di spiegare fenomeni ed è dotato di una certa capacità di previsione. Inoltre, come si evince dalle interviste a testimoni privilegiati che verranno presentate nel terzo capitolo, il framework tiene conto dei bisogni effettivi degli operatori e si spinge verso l'individuazione di risultati *evidence-based* che possano essere utili agli implementatori e ai decisori politici nell'ulteriore sviluppo di interventi di politica socio educativa.

La rielaborazione e costruzione del framework, *creativa* ma *rigorosa*, si è avvalsa della flessibilità della teoria emergente; infatti valutare una politica socio-educativa con un approccio attento alla produzione di conoscenza degli stakeholder ed ai differenti outcome ha reso necessario rivedere le relazioni tra i presupposti teorici della pedagogia, delle scienze sociali e della valutazione che hanno guidato le successive azioni della Tesi.

Le connessioni tra i principi di questa metodologia e il percorso seguito per la messa a punto della teoria che si fonda sulla ricerca comparativa riguardano:

- la precisazione del focus della teoria, relativamente alla concettualizzazione e delle categorie, cioè conoscenza tacita e consapevole, politiche socio educative, framework valutativi e separazione dei risultati (outcome) e della ipotesi con cui si sono legate le categorie;
- la scelta del modello di analisi e interpretazione, o framework e modello dei risultati (outcome);
- infine, la selezione dell'intervento di politica socio-educativa da utilizzare per raccogliere dati e informazioni a sostegno della teoria, ovvero utilizzo del framework.

²³¹ TRINCHERO R., *Manuale di ricerca educativa*, Franco Angeli, 2002.

²³² TAROZZI, *Che cos'è* 81

Le connessioni si istanziano anche nel processo operativo utilizzato che è stato punteggiato dal passaggio sistematico tra “azione sul campo” e “riflessione teorica”, per precisare anche le categorie della valutazione dei risultati, dei cambiamenti nei comportamenti, degli approcci valutativi e dei framework e degli interventi socio educativi da inserire nel framework. Secondo la grounded theory il framework definisce una “teoria fondata sostanziale”. In linea teorica, quindi, il framework di valutazione, inteso come strumento teorico di analisi e di sintesi operativa e conoscitiva, è un insieme sistematico di concetti, fra loro interconnessi attraverso relazioni esplicite, che è in grado di spiegare il formarsi di conoscenza tacita e l’eventuale trasformazione di questa in conoscenza consapevole, acquisendo così una certa capacità di previsione relativa all’adesione dei beneficiari di una politica alla politica stessa. L’evidenza della teoria, attuata come sperimentazione, è stata caratterizzata da una specifica azione di “esplorazione sul campo” effettuata attraverso interviste a testimoni privilegiati (che verranno presentate nel terzo capitolo) . In particolare, l’azione sul campo ha focalizzato i bisogni effettivi dei policy maker spingendosi verso l’individuazione di risultati *evidence-based* che possono essere utili agli stessi implementatori e ai decisori politici nell’ulteriore sviluppo di interventi di politica socio educativa.

L’elaborazione e costruzione della teoria, definita dal framework, *creativa ma rigorosa*, finalizzata alla valutazione di una politica socio-educativa con un approccio attento alla produzione di conoscenza specifica - sia per i beneficiari sia per gli stakeholder – e focalizzata sulla differenziazione e precisazione degli outcome, ha permesso di aggiungere nuove relazioni tra la funzione della pedagogia, rispetto alle scienze politiche, alle scienze sociali e agli approcci della valutazione; tali relazioni hanno guidato le azioni operative per la sperimentazione componente essenziale di questa Tesi.

2.4.2. Il metodo misto

In letteratura i metodi misti si sono affermati a partire dall’obiettivo di una riduzione delle incertezze e delle riserve che possono emergere durante il processo operativo relativo ad una determinata strategia di ricerca valutativa, con il vantaggio di potenziare, quindi, la comprensione dei fenomeni sociali posti in analisi²³³. Si tratta di una *metodologia*, sviluppatasi ed affermatasi con successo in tempi relativamente brevi a partire dal contributo di Campbell and Fiske sull’uso di una matrice multiattributo-multimetodo²³⁴, che nel tempo è stata definita come

²³³ GREENE J.C. - CARACELLI V.J. - GRAHAM W.F., *I metodi misti*, [“Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs”, in Educational Evaluation and Policy Analysis, 11(1989)3] in Stame N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2007.

²³⁴ Le correlazioni sono calcolate attraverso le misure di due o più attributi raccolte attraverso due o più metodi di misura, prendendo in considerazione soltanto quelli di tipo quantitativo, all’interno di un unico studio. Cfr. CAMPBELL D.T. – FISKE D.W., *Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix*, in. Hinshaw S.P (a cura di), Psychological Bulletin, American Psychological Association, U.S., (1959)56, 81-105

*integrata, combinata, quali-quantitativa, multimetodo, ibrida*²³⁵, ed infine *mista (mixed methods)*²³⁶, e che pone difficili sfide al ricercatore/valutatore: una raccolta dati allargata (*estensiva*); una ingente richiesta di tempo come ordinaria richiesta derivante dall'analisi di dati numerici e testuali; una familiarità del ricercatore con entrambe le *forme della ricerca* (qualitativa e quantitativa)²³⁷.

All'interno della prospettiva dei metodi misti diviene possibile riunire le opportunità offerte dalle diverse metodologie di ricerca più consolidate, dunque preservare metodi e le tecniche di rilevazione dei dati attraverso una strumentazione affidabile ed attendibile, ottenendo delle informazioni più complete (di tipo sia quantitativo sia qualitativo) rispetto a problematiche afferenti un dato settore o uno specifico *target* sul quale si intende intervenire.

Il perfezionamento della validità e della robustezza delle riflessioni e delle decisioni messe in evidenza durante il processo di valutazione costituisce soltanto uno degli elementi necessari ad una migliore comprensione delle problematiche, tale miglioramento può essere raggiunto soltanto in presenza di una più approfondita analisi degli outcome di un progetto ed attraverso l'adozione di una prospettiva integrata che tenga conto anche dei complessi processi tramite i quali una determinata politica influisce sugli aspetti sociali²³⁸. Il portato maggiore dei mixed methods è legato infatti all'accresciuta capacità esplicativa di tale approccio, indispensabile nel momento in cui l'ambito di ricerca si amplia e prende in considerazione elementi come le politiche socio-educative che introducono molteplici oggetti e livelli da includere nell'indagine.

Proprio in relazione a ciò bisogna considerare come Greene et al. attribuiscono rilevanza ai metodi misti di valutazione a partire dalla fase di pianificazione, e nella ulteriore considerazione di tre ambiti: il primo è quello politico, nel quale vengono esplicitate le proposte; il secondo è identificato con il *livello paradigma*, che si riferisce agli aspetti sociali e alle loro modalità interpretative e rappresentative degli individui ed al nostro modo di interpretare e rappresentare questi aspetti; l'ultimo ambito, quello tecnico, è costituito dai metodi e dalle procedure discrete impiegati per la raccolta e l'analisi dei dati. Di estrema importanza, fra i differenti livelli, l'incidenza dei metodi misti nel secondo ambito (*paradigma*), perché in questo caso rappresentano lo schema il attraverso il quale può emergere la conoscenza sul mondo sociale e il ruolo del valutatore al suo interno.

Per raggiungere tale obiettivo è importante prendere in considerazione la *visione del mondo* o il *paradigma* fondante la ricerca attraverso i metodi misti. Sebbene siano individuabili fino a sei differenti possibilità, la scelta del paradigma

²³⁵ CRESWELL J.W. - VICKI L. - PLANO C., *Designing and conducting mixed method research*, Thousand Oaks CA, Sage Publication, 2007

²³⁶ Cfr. TASHAKKORI A. - TEDDLIE C., *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage, 2003

²³⁷ CRESWELL J.W., *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approach*, thousand Oaks CA, Sage Publication, II Ed, 2003.

²³⁸ Vedi Capitolo 3 paragrafo 3.4.2.

*pragmatista*²³⁹, la più diffusa e accettata tra i più importanti esperti di mixed methods, si afferma per diversi motivi, tra i quali: la possibilità di utilizzare metodi qualitativi e quantitativi in un singolo studio; l'importanza primaria della domanda di ricerca; l'abbandono della scelta dicotomica obbligata tra postpositivismo e costruttivismo; l'abbandono di concetti metafisici come *verità* e *realità*²⁴⁰.

Queste riflessioni sono particolarmente funzionali al processo di selezione dei diversi obiettivi, per stabilirne l'ordine e la priorità, e permettere di trarre conclusioni più valide rispetto a quelle derivabili da una sola valutazione quantitativa o qualitativa. Greene et al. puntualizzano, inoltre, che, preliminarmente al processo di valutazione è necessario considerare due aspetti progettuali: in primo luogo, in base ai differenti punti di forza delle procedure quantitative e qualitative, bisogna stabilire quale sia il metodo più adatto per raccogliere i diversi tipi di dati da analizzare; in secondo luogo è necessario stabilire la modalità di combinazione dei dati ottenuti, che deve essere la più efficace ed integrata²⁴¹.

Greene et. al. definiscono cinque approcci diversi per la valutazione mista, denominati: *triangolazione*, *complementarietà*, *sviluppo*, *nuove iniziative*, *espansione*. La prima strategia, della *triangolazione*, viene ricondotta alla scelta di strumenti concettuali, di procedure operative differenti e di soluzioni tecniche appropriate ai diversi aspetti che si intende approfondire, da utilizzare ed integrare tra loro. L'aspetto fondamentale diviene in questo caso l'elemento dell'integrazione: le differenti procedure implementate non possono essere semplicemente giustapposte, poiché è proprio dalla loro integrazione che si viene a creare il valore aggiunto nei confronti dei risultati ottenibili dal singolo metodo, e una diversificazione e approfondimento delle informazioni prodotte. Nel successivo approccio, della *complementarietà*, l'utilizzo di uno strumento afferente ad uno dei due metodi serve a chiarire e delineare i risultati ottenuti mediante un dispositivo dell'altro metodo ad esso complementare. In terzo luogo, l'approccio dello *sviluppo*, punta ad accrescere, arricchire ed estendere i risultati ottenuti con uno strumento, impiegandoli nelle fasi successive utili al completamento del processo di ricerca; questi passi susseguenti necessitano in ogni caso dell'impiego di altri dispositivi proprio perché i risultati preliminari sono in grado di fornire l'opportunità di integrare fonti di informazione, teorie, etc. . La penultima strategia, delle *nuove iniziative*, viene predisposta nel caso in cui i risultati ottenuti con l'utilizzo di un dispositivo di indagine spinge all'elaborazione nuove *research questions*, che richiedono ulteriori strumenti per l'individuazione delle risposte. In

²³⁹ Cfr. TASHAKKORI A. - TEDDLIE C., *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage, 2003

²⁴⁰ JOHN W. - CRESWELL, *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approach*, Thousand Oaks CA, Sage Publication, II ed., 2003, pp 26-27.

²⁴¹ Creswell identifica sei maggiori strategie in base alle differenti integrazioni: esplicativa sequenziale, esplorativa sequenziale, trasformativa sequenziale, triangolazione concorrente, concorrente nidificata, concorrente trasformativa. In particolare la triangolazione concorrente in genere integra i risultati dei due metodi in fase interpretativa. Cfr.: CRESWELL J.W. - VICKI L.- PLANO C., *Designing and conducting mixed method research*, Thousand Oaks CA, Sage Publication, 2007.

ultimo, l'approccio della *espansione*, espone le modalità attraverso le quali i risultati rilevati con uno strumento si espandono appunto avvalendosi delle specificità di altri dispositivi, che aumentano la ricchezza e il grado di dettaglio dello studio permettendo di esplorare aspetti diversificati.

E' riconosciuto in generale come la teoria e pratica della valutazione siano inclini ad un approccio pluralistico, contraddistinto dalla compresenza di un'eterogeneità di prospettive, di metodologie, e di valori e dalla concomitanza di metodi quantitativi e qualitativi.

La metodologia dei metodi misti in valutazione, secondo Greene, mantiene proprietà di indeterminazione e apertura mentale necessarie ai valutatori per usare le proprie scoperte nelle attività e per il cambiamento.

Una delle caratteristiche che ha portato alla scelta del tipo di intervento di politica socio-educativa sul quale mettere alla prova il framework, rielaborato e predisposto in questa Tesi, è l'utilizzazione della metodologia mista come base del programma di valutazione associato all'intervento stesso; questa scelta operativa è stata realizzata dal gruppo di lavoro responsabile del programma valutativo (monitoraggio e valutazione progressiva)²⁴².

Oltre al metodo misto, il programma di valutazione è stato caratterizzato, anche attraverso l'inserimento di un terzo osservatore, rappresentato dall'associazione dell'azione della prova del framework, dall'uso della *triangolazione*, che ha interessato tutte le tre principali dimensioni della ricerca valutativa, come proposto da Nutbeam²⁴³, cioè (vedi anche figura 4.3.1.b):

- Triangolazione delle fonti di dati: cioè la raccolta e l'utilizzo di differenti tipi di informazioni a supporto della fase di analisi e valutazione. (relazioni iniziali, progetto dell'intervento, bando di gara, contratto)
- Triangolazione dei ricercatori: cioè il coinvolgimento di più ricercatori nella raccolta ed analisi dei dati, ovvero il gruppo di ricerca originale e quello per la prova del framework, e che si configura come particolarmente utile se i ricercatori sono portatori di prospettive teoriche e metodologiche differenti. relativamente a questo punto; proprio il modello teorico adottato per questa tesi, differendo completamente da quello dell'impostazione della valutazione *ufficiale* e *formale* dell'intervento, genera ulteriori tipologie di analisi, di risultati ed di riflessioni sul progetto.
- Triangolazione dei metodi: cioè l'impiego di numerosi metodi differenti (interviste individuali, focus group, osservazione di riunioni) nello studio del fenomeno. (diari, osservazioni sul campo, interviste).

Sempre secondo Nutbeam, questo tipo di approccio è fondamentale "laddove un disegno della ricerca di tipo sperimentale sia impraticabile, inappropriato o parziale, - pur non essendo queste limitazioni valide per l'intervento della

²⁴² Vedi Capitolo 3.

²⁴³ NUTBEAM D., *Evaluating health promotion-progress, problems and solutions*, in Health promotion international, Oxford university press, 13(1998)1, Cfr. <http://heapro.oxfordjournals.org/content/13/1/27.full.pdf+html> ultimo accesso 08-09-2010.

sperimentazione- assicurando *potenti evidenze di successo* e un'*insight* nei processi di cambiamento nella popolazione e nelle organizzazioni”.

2.4.3. *La stima degli effetti e i suoi metodi*

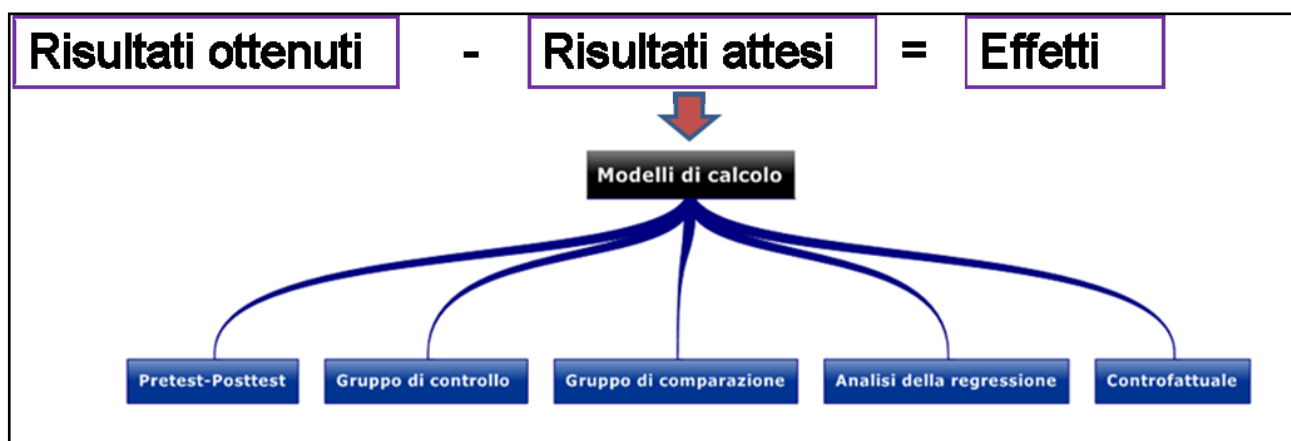
La stima dell'effetto della politica è calcolata come differenza tra il valore della variabile risultato e il valore ipotetico della stessa variabile risultato in assenza della politica (controfattuale).

I modelli per valutare l'effetto di una politica, vedi figura 2.4.3, si basano tutti sull'idea di *confrontare* la situazione osservata dopo l'attuazione dell'intervento con una situazione ipotetica che si sarebbe verificata in assenza di quell'intervento²⁴⁴. Tale confronto richiede tuttavia una duplice disponibilità di informazioni. Innanzitutto, richiede di poter *misurare* la variabile-risultato rispetto a cui si vuole stimare l'effetto della politica. Inoltre, richiede di poter misurare tale variabile per “altri” soggetti e/o per “altri” periodi, cioè *non solo* per i destinatari della politica o *non solo* in un periodo successivo all'attuazione della politica: i soli dati “post-intervento sui destinatari” non sono infatti sufficienti a stimare gli effetti di una politica pubblica. Vi sono tuttavia situazioni concrete - in realtà molto frequenti - in cui il valutatore non ha accesso ad “altri” dati tranne quelli “post-intervento sui destinatari”. In queste situazioni non è possibile ricostruire la situazione controfattuale utilizzando i metodi standard illustrati nella figura²⁴⁵.

²⁴⁴ In valutazione il termine dato a cambiamenti nei destinatari e nei territori di un intervento, che si sarebbero ottenuti ugualmente anche in assenza dell'intervento valutato, è *deadweight loss*. Tali effetti non sono quindi direttamente imputabili all'intervento e per questo vengono definiti come “effetti inerciali”. Tradotto ed adattato da: http://en.wikipedia.org/wiki/Deadweight_loss

²⁴⁵ Un esempio frequente di tale situazione è quello in cui gli unici dati disponibili per la valutazione siano raccolti tramite indagine sui beneficiari, cioè un'indagine sui *destinatari diretti* di una politica pubblica, condotta *dopo* un certo tempo dall'esposizione alla politica. Un tale tipo di indagine è in grado di generare solamente dati “post-intervento sui destinatari”, ed è tipicamente utilizzata per rilevare direttamente dai destinatari informazioni sull'attuazione dell'intervento, per verificare quale tipo di servizio/sussidio abbiano ricevuto realmente, per osservare la loro situazione post-intervento, o per domandare cosa pensano delle prestazioni ricevute. Nessuna delle informazioni rilevate tramite questo tipo di domande consente di stimare l'effetto della politica utilizzando i metodi discussi nei capitoli precedenti. Tuttavia, in queste indagini possono essere incluse anche domande che mirano a rilevare la *percezione* che i singoli destinatari hanno di quale effetto o effetti l'intervento abbia avuto su di loro. Ad esempio, la guida ufficiale dell'UE per la valutazione dei Fondi Comunitari, a proposito delle *beneficiary survey*, afferma: “*One way of establishing impacts is to carry out a survey of direct beneficiaries, for example a year after they have left the programme. The questions asked might concern facts (e.g. how many new jobs have been created since the support was obtained?) or opinions (e.g. how many jobs would have been lost without the support?)*”. Questo tipo di domande sono viste come un modo possibile per “stimare l'impatto” di una politica.

Figura 2.4.3. Metodi per l'analisi contro fattuale



Una annotazione terminologica è necessaria, per questa sezione, perché le tecniche dei modelli di calcolo presentati nella figura 2.4.3 considerano gli impatti e gli effetti come sinonimi; i due termini infatti fanno riferimento alla nozione di "effetto causale", che, corrisponde all'outcome che si registra *dopo* l'attuazione di un intervento. In questi casi, la situazione controfattuale, corrispondente ad una rilevazione in assenza di intervento, è da intendersi come puramente ipotetica e non osservabile direttamente. E' tuttavia possibile *inferire* effetti ed impatti, anche nella situazione controfattuale, fin tanto che i dati disponibili permettono un'approssimazione credibile. I due maggiori metodi per approssimare il controfattuale sono: 1) l'utilizzo dell'outcome osservato nei *non beneficiari*; 2) l'utilizzo dell'outcome osservato nei beneficiari *prima* che partecipassero alle attività dell'intervento²⁴⁶. In entrambi i casi, visto che vengono sempre registrate delle differenze sostanziali, la problematica fondamentale resta l'*interpretazione causale*, cioè l'attribuzione delle differenze osservate a fattori strettamente riconducibili all'intervento. Per raggiungere questo obiettivo è di primaria importanza l'identificazione delle possibili fonti di distorsione (*bias*) specifiche che si possono evidenziare nei contesti osservati e l'utilizzo di metodi appropriati per minimizzare queste alterazioni, tenendo conto di tutte le altre condizioni necessarie²⁴⁷.

Le tecniche presentate quindi intendono misurare l'incidenza del controfattuale, cioè delle misure nelle variabili associate alla mancanza di attuazione di un intervento, nonostante che l'intervento si sia comunque effettuato.

²⁴⁶ Un esempio è costituito dai confronti riflessivi, nei quali un'indagine preliminare sui partecipanti viene effettuata prima del programma, e una seconda indagine sui risultati dopo. La prima configura il gruppo di confronto/controllo, mentre la seconda quello sperimentale. La differenza registrata sugli indicatori selezionati determina l'impatto del programma.

²⁴⁷ Per questa trattazione non vengono approfonditi altri effetti distorsivi determinati dall'implementazione del progetto di politica socio-educativa e corrispondente programma valutativo: il *performance bias*, dovuto alle differenze sistematiche nella somministrazione degli interventi, trattamenti o esposizioni (non comparabilità degli effetti estranei) e il *bias di misurazione*, che si genera laddove i metodi di misurazione non sono ben tarati, o validati, e tale errore si verifica in misura sistematicamente differente nei diversi gruppi.

Il primo tipo di misurazione è la differenza *Pretest-Posttest*, cioè le differenze nelle variabili risultato che si determinano sulle stesse unità, o soggetti, beneficiari prima e dopo l'attuazione di un intervento. Il problema valutativo si riduce nello stabilire se il cambiamento osservato è imputabile alle azioni messe in campo o ad *altri elementi o modifiche* occorse durante lo stesso periodo. E' possibile rappresentare formalmente questo approccio con la seguente scomposizione:

$$\Delta_{B-A} = E + O_{B-A}$$

dove " Δ_{B-A} " rappresenta la differenza osservata nei beneficiari prima e dopo l'intervento;

"E" è il reale (ma indeterminato) effetto dell'intervento registrato come outcome;

" O_{B-A} " sono gli altri cambiamenti occorrenti nel tempo;

In ogni caso, l'evoluzione naturale dei fenomeni sociali ed economici (dinamica spontanea), sui quali influiscono anche gli interventi delle varie politiche, avanza in modo indipendente nel tempo e le differenze osservate dopo un intervento incorporano anche questi mutamenti. La difficoltà nello stabilire il reale effetto dell'intervento è determinata proprio da questa configurazione che rende l'identificazione degli effetti causali possibile solo assumendo una stabilità degli altri elementi *intervenienti* nel tempo, sintetizzando nessuna evoluzione naturale (dinamica spontanea). La rappresentazione formale di questa affermazione si traduce in:

E non si identifica in Δ_{B-A} a meno che $O_{B-A} = 0$

Per definire al meglio le relazioni tra questi elementi è necessario specificare che si *osserva* " Δ_{B-A} ", si *assume* " $O_{B-A} = 0$ " e laddove possibile si *inferisce* " $E = \Delta_{B-A}$ ". " $O_{B-A} = 0$ " viene considerata come l'"ipotesi identificatrice" perché cruciale nel conferire l'interpretazione causale alla differenza osservata.

La strategia di analisi più utilizzata, soprattutto nel campo della ricerca medica, esamina e stima l'effetto causale di un intervento in base al fatto che alcune "unità" sono state coinvolte e quindi *esposte* alle azioni programmate mentre altre "unità" sono rimaste escluse, anche in base a meccanismi o regole di *selezione*. L'outcome osservato tra i beneficiari può essere comparato a quello dei non beneficiari, presupponendo di averlo rilevato con gli stessi strumenti su entrambi i gruppi, ma questo effetto non è considerabile immediatamente correlato alle attività dispiegate. La *differenza osservata* può sempre essere considerata come la somma di due componenti: 1) il reale effetto della policy; 2) lo scostamento generato dal processo di selezione stesso. Nessuno dei due è direttamente

osservabile, ma entrambi possono essere approssimati partendo dalla seguente scomposizione:

$$\Delta_{D-ND} = E + S_{D-ND}$$

dove

" Δ_{D-ND} " è la differenza tra l'outcome osservato tra i beneficiari e i non beneficiari

"E" è il reale (ma indeterminato) effetto dell'intervento registrato come outcome

S_{D-ND} sono le differenze tra le misure prese sui beneficiari e non beneficiari generate dalla selezione, definito come "distorsione da selezione".

Per esempio, riguardo alle politiche industriali, nel caso di un intervento a supporto delle società che investono in nuovi macchinari la differenza di performance, tra le unità che hanno o non hanno ricevuto i finanziamenti, può essere scomposto nella logica dell'effetto causale della sovvenzione e quello dovuto al procedimento di selezione che suddivide le società in richiedenti e non richiedenti, e poi in destinatari e non destinatari. A meno che la "distorsione da selezione" non sia nulla la differenza osservata tra le prestazioni dei beneficiari e dei non beneficiari non identifica il reale effetto dell'intervento.

E non è identificato da Δ_{D-ND} a meno che $S_{D-ND} = 0$

Nuovamente il problema è costituito dalle modalità attraverso le quali diventa possibile eliminare la distorsione da selezione, e proprio per questo ricercatori delle discipline di statistica, di economica e di sociologica hanno elaborato diverse tecniche a partire dai differenti processi di selezione.

La strategia ideale per eliminare la distorsione di selezione è la scelta casuale (*random*²⁴⁸) dei beneficiari e dei non beneficiari che per *costruzione* azzerava questa alterazione, assicurando una forte validità interna alla stima degli impatti.

E è identificato con Δ_{D-ND} perché $S_{D-ND} = 0$ per costruzione

Sfortunatamente questa strategia è raramente attuabile per politiche sociali, e socio-educative in particolare, perché richiede che il controllo su "chi riceve cosa" sia affidato al valutatore e non agli implementatori. Questo punto è particolarmente rilevante perché l'assegnazione delle risorse per scopi valutativi è *politicamente inattuabile* perché contraddice il processo di allocazione universalistico (vi sono

²⁴⁸ La *randomizzazione* ha lo scopo essenzialmente di rendere i due gruppi simili per le loro caratteristiche, soprattutto per i fattori di impatto da valutare e per quelli non direttamente presi in considerazione per la selezione. La randomizzazione permette l'applicabilità dei modelli probabilistici inferenziali, sui quali si reggono da un punto di vista metodologico gli studi.

poi condizioni in cui non è possibile creare due gruppi, come nel caso di programmi a totale copertura della popolazione) o selettivo delle unità svantaggiate (vi sono implicazioni etiche e ipoteticamente anche giuridiche non trascurabili nel fatto che uno dei due gruppi *non* riceverà i benefici dell'intervento). Una valutazione degli impatti costruita con questo approccio presuppone infatti il controllo ferreo della clausola *ceteris paribus*, realizzabile sostanzialmente in piccoli gruppi e con esperimenti di laboratorio, di cui è difficoltoso garantire la riproducibilità in un contesto *reale*. La strategia *random* richiede un'attenta pianificazione degli interventi, con un coinvolgimento del valutatore fin dalle prime fasi e un grado di stabilità del contesto in cui avviene l'*esperimento*, caratteristiche che di rado sono assicurabili in Italia come nella maggioranza degli altri Stati Membri dell'UE, soprattutto in caso di politiche complesse, tipo quelle di coesione. I maggiori problemi endemici di questo approccio sono ravvisabili nella "distorsione casuale" e nella "conformità". La prima problematica si presenta laddove l'esclusione aleatoria dal programma genera una performance minore nei non beneficiari, dovuta per esempio alla demotivazione, e artificiosamente aumenta i vantaggi derivanti dalla partecipazione. Un'ulteriore insidia è costituita dalle difficoltà legate alla *conformità* dell'esperimento, riassumibili principalmente nell'*abbandono* (drop out) e nell'*incrocio* (crossover). Nel primo caso le unità che fanno parte del gruppo sperimentale e che ricevono il trattamento abbandonano prima che il progetto sia concluso, mentre nel secondo i soggetti assegnati al gruppo di controllo riescono a ricevere il trattamento in ogni caso. Queste complicazioni non sono esclusive del metodo sperimentale, però i cosiddetti metodi *non-sperimentali* o *quasi-sperimentali* progettano le indagini in modo tale che sia possibile recuperare i dati relativi ai parametri desiderati. Viste le difficoltà reali messe in luce, che rappresentano in ogni caso solo le più evidenti e conosciute, qualsiasi strategia di valutazione di un intervento che voglia essere credibile, soprattutto per politiche ed interventi complessi, deve includere nelle metodologie e nelle tecniche di indagine disegni quasi-sperimentali, che adottano vari approcci per ridurre o eliminare la distorsione da selezione seguendo però, in linea generale, la logica formale di questa espressione:

$$\Delta_{D-ND} = E + \text{REGOLAZIONE}(S_{D-ND})$$

Dove REGOLAZIONE corrisponde ad un insieme di dati, conoscenza istituzionale e assunzioni arbitrarie tali che:

$$\text{REGOLAZIONE}(S_{D-ND}) = 0 \quad \longrightarrow \quad E = \Delta_{D-ND}$$

Tra le più diffuse strategie quasi-sperimentali di correzione/identificazione della presenza della distorsione da selezione, in grado di recuperare l'effetto causale dell'intervento, troviamo innanzitutto il metodo della doppia differenza o della differenza nella differenza che si basa sulla precondizione che i dati di outcome

siano disponibili per i beneficiari e i non beneficiari, sia prima che dopo l'intervento. Si procede al confronto tra il gruppo di controllo e quello sperimentale (prima differenza), prima e dopo l'intervento (seconda differenza), escludendo dal gruppo di controllo individui con valori fuori del rango osservato per il gruppo sperimentale. Si assume quindi che la distorsione di selezione sia costante nel tempo, tale che $S_{D-ND} = S_{D-ND}|^{t-1}$, e che la rappresentazione formale sia:

E è identificato da $\Delta_{D-ND} = \Delta_{D-ND}|^{t-1}$ perché si assume che $S_{D-ND} = S_{D-ND}|^{t-1}$.

Il risultato della doppia differenza può essere interpretato come effetto causale solo se la tendenza pre-post nei non-beneficiari è una valida approssimazione per la tendenza (controfattuale) tra i beneficiari. Inoltre la plausibilità di questa ipotesi può essere sottoposta ad ulteriori verifiche se sono disponibili dati relativi ad altri periodi di pre-intervento.

La strategia di riduzione fondata sul gruppo di comparazione analizza la possibilità di osservare tutte le caratteristiche rilevanti X sia sui beneficiari sia sui non-beneficiari, e su questa base scegliere fra questi ultimi coloro che *assomigliano* ai beneficiari rispetto a queste caratteristiche specifiche. Formalmente:

$$\Delta_{D-ND} \text{ (comparato su } X) = E + S_{D-ND} \text{ (comparato su } X)$$

Una volta effettuata la comparazione tra i gruppi, l'effetto dell'intervento è identificato dalla rimanente differenza negli outcome tra i beneficiari e i non beneficiari comparati, considerando valida l'assunzione che la comparazione ha eliminato anche la distorsione da selezione.

E è identificato da $\Delta_{D-ND} \text{ (comparato su } X) = 0$ perché si assume $S_{D-ND} \text{ (comparato su } X) = 0$

La plausibilità dell'eliminazione della distorsione da selezione tramite la comparazione non può essere sottoposta a test, ma diventa più credibile in relazione alla disponibilità e quantità di dati osservabili sulle caratteristiche X che determinano il processo di formazione dei gruppi.

Un ulteriore approccio si basa sull'idea della discontinuità nel trattamento nell'intorno di una soglia (threshold), che si applica nella maggioranza delle situazioni in cui alcune unità sono rese *eleggibili* o meno, cioè beneficiari o meno, per l'intervento in base ad un criterio ben definito ed esterno, tipicamente una norma amministrativa, che crea una netta frattura nell'esposizione alla politica. I due gruppi sono simili in tutti gli altri aspetti, ma sono separati in base alla loro posizione rispetto alla soglia, indicata con C^* : quelli al di là della soglia rientrano nei beneficiari della politica, gli altri vengono estromessi. Il concetto fondamentale in questo caso è che la soglia C^* determina nel suo intorno una situazione simile

alla randomizzazione, distribuzione casuale. Indicando con " $\approx C^*$ " una *vicinanza* di C^* allora formalmente:

$$\Delta_{D-ND} \approx C^* = E \approx C^* + S_{D-ND} \approx C^*$$

L'effetto dell'intervento o del trattamento (nell'intorno della soglia) è ottenuto come la differenza ottenuta come outcome .L'ipotesi definitoria, molto credibile in questo caso, è che la distorsione di selezione è zero intorno alla soglia.

$E \approx C^*$ è identificato da $\Delta_{D-ND} \approx C^*$ perché si assume che $S_{D-ND} \approx C^* = 0$

E' necessario tenere presente che l'effetto stimato in questo caso è *locale*, ristretto dalla *vicinanza*, e per questo è più credibile (gode di maggiore validità interna) ma è meno generalizzabile (validità esterna).

L'ultima delle strategie, complessa soprattutto a causa della quantità ed eterogeneità di dati necessari per attuarla, è il *modello di regressione lineare*²⁴⁹, che consente di stimare l'effetto della variabile trattamento a parità di altre condizioni, cioè a parità di altre caratteristiche osservabili, in base alla quantità dei dati a disposizione per la valutazione. Questa esigenza implica che, se una stima è poco plausibile perché si basa su pochi dati, essa rimane tale sia che la si ottenga mediante differenza tra valori di indicatori come nel caso del modello pre-post sia che venga calcolata come un coefficiente di regressione. Il caso ideale è pertanto costituito dalla disponibilità di dati su *tutte* le caratteristiche che si assumono come influenti sia sulla variabile-risultato sia sul processo di selezione. Nella pratica questa *completezza* è raramente raggiungibile, e ci si deve accontentare di ciò che si ha a disposizione, sperando che le variabili omesse siano correlate con le variabili incluse, di modo che l'effetto distorcente della loro assenza sia comunque ridotto. Maggiore è il grado di completezza, tanto più le stime ottenute dalla regressione sono plausibili come stime dell'effetto della politica pubblica. Come rappresentazione formale nel caso di una sola variabile dipendente e come unica variabile esplicativa la variabile trattamento:

$$E = a + bT + C$$

dove E è la variabile dipendente, T è la variabile trattamento, C è l'errore rappresentato dall'insieme delle variabili non osservabili; a e b sono i coefficienti o parametri da calcolare, con a che corrisponde al valore registrato nei non-destinatari e b la differenza tra beneficiari e non-beneficiari dell'intervento.

²⁴⁹ L'analisi della regressione è fondata sull'approccio statistico che ha l'obiettivo di raggiungere una stima dell'entità dell'effetto di predizione di una o più variabili indipendenti (o esplicative) sulla variabile dipendente. Si tratta pertanto di tecnica statistica che studia l'eventuale presenza di una relazione tra una variabile definita a priori (variabile dipendente y) e una variabile indipendente o predittiva x (regressione lineare semplice). Le relazioni identificate corrispondono alla dipendenza funzionale tra le variabili come risultato dell'analisi di regressione.

La regressione presenta inoltre un notevole vantaggio visto che consente di eliminare l'influenza delle differenze di partenza osservabili laddove sia possibile allungare la lista delle variabili esplicative, non fermandosi cioè alla sola variabile trattamento relativa all'intervento. La regressione, in questo caso *multipla*, serve appunto ad ottenere stime dell'effetto della variabile di interesse (in questo caso, la variabile-trattamento) *al netto* dell'effetto delle variabili di controllo.

A seguito di questa disamina della logica controfattuale e dei modelli di analisi che ne costituiscono i fondamenti è appropriato richiamare le indicazioni di uno dei maggiori esperti italiani in questo ambito, Alberto Martini. Lo studioso, le cui tesi verranno riprese successivamente nel momento della descrizione della prova del framework, precisa che:

- a) l'importanza del metodo sperimentale - riconducibile alla logica dell'esperimento in laboratorio, in cui è possibile manipolare la variabile indipendente, controllare tutte le variabili intervenienti, organizzare un gruppo di controllo e gestirne la composizione insieme a quello sperimentale - "non va esagerata: per collocarlo nella giusta prospettiva, è opportuno considerare questo metodo come caso speciale di un approccio più generale alla valutazione, l'approccio controfattuale, che si serve di metodi sperimentali ma anche e soprattutto di metodi non-sperimentali.
- b) L'approccio controfattuale non è rilevante per qualsiasi problema di valutazione, bensì solo per un tipo particolare di domanda valutativa, quella che chiede di quantificare l'effetto di un particolare intervento pubblico. L'approccio controfattuale, e a fortiori il metodo sperimentale, possono essere pacificamente ignorati da chi non debba rispondere a questo tipo di domanda valutativa. Viceversa, chi sostiene di fare valutazione degli effetti (o dell'impatto) dovrebbe confrontarsi seriamente con questo approccio e capirne sia i limiti sia le potenzialità, per poi eventualmente "negarne la validità con altrettanta competenza "teoretica": ma non limitarsi a liquidarlo come irrilevante o peggio a ignorarlo, preferendovi l'uso (metodologicamente indifendibile) di qualche "indicatore di impatto".
- c) La ragione della indubbia scarsità di esperienze di valutazioni di ispirazione "controfattuale" in Italia è da ricercarsi non tanto in obiezioni di tipo etico o teoretico (rilevanti solo in alcuni casi) o in difficoltà di ordine tecnico o logistico (superabili con adeguate risorse), bensì nella scarsa propensione delle pubbliche amministrazioni italiane a mettere genuinamente in discussione l'efficacia dei propri interventi e a volerne quindi genuinamente quantificare gli effetti. Atteggiamento in aperto contrasto con quello tenuto negli ultimi decenni dalle loro controparti nord-americane, alle cui concrete e genuine richieste di valutazione degli effetti delle politiche è legato l'ampio

utilizzo del metodo sperimentale (nonché il continuo sviluppo di metodi non-sperimentali rigorosi e robusti)"²⁵⁰.

I metodi presentati precedentemente si basano tutti sul *confronto* di una situazione osservata (1), su di un contesto, dopo l'attuazione di un intervento con una situazione ipotetica (2) che si sarebbe verificata, sullo stesso contesto, in assenza di quell'intervento. Il confronto, in ogni caso, richiede che siano disponibili una serie di informazioni: la *misura* di una variabile-risultato rispetto a cui si vuole stimare l'effetto dell'intervento di una politica pubblica; la misura della stessa variabile risultato sia su "altri" soggetti sia su "altri" periodi, cioè *non solo* per i beneficiari dell'intervento e/o *non solo* in un periodo successivo all'attuazione dell'intervento.

Nelle situazioni concrete, invece, gli unici dati disponibili per effettuare una valutazione, e nel caso per effettuare una valutazione degli effetti, sono raccolti attraverso sondaggi, o indagini o inchieste, sui beneficiari; sondaggi, quindi, effettuati sui *destinatari diretti*, dell'intervento di una politica pubblica, *dopo* un certo tempo dall'esposizione all'intervento stesso; tale sondaggio quindi, di tipo "post-intervento sui destinatari", rileva dagli stessi destinatari le informazioni sull'attuazione dell'intervento, sul tipo di servizio/sussidio ricevuto realmente, sulla soddisfazione relativa alle prestazioni ricevute.

Le informazioni rilevate tramite i sondaggi post intervento consente però di stimare l'effetto dei progetti di una politica, o della politica complessiva, utilizzando i metodi discussi nei capitoli precedenti. In ogni caso, nei sondaggi post intervento è possibile includere anche domande che mirano a rilevare la *percezione* dei singoli beneficiari sugli effetti, o singolo effetto, che l'intervento ha avuto, o procurato, su di loro²⁵¹. Questo tipo di domande sono utilizzabili per "stimare l'effetto" di una politica.

Utilizzare questo metodo, definibile come indiretto, per il calcolo degli effetti ha dei pregi e dei difetti: il *principale pregio* risiede nella non necessità di "altri dati" con cui derivare la situazione controfattuale, bastano quelli ottenuti interpellando i destinatari in un periodo successivo all'attuazione dell'intervento; un altro pregio riguarda la non necessità dei gruppi di controllo; si può attendere la conclusione dell'intervento per effettuare la raccolta di dati utilizzando soltanto gli *elenchi nominativi* dei beneficiari da cui estrarre un campione della numerosità desiderata. Il principale difetto, invece, risiede nel calcolo della stima, o stime, dell'effetto della politica pubblica attuata che si basa, in questo caso, interamente su delle *percezioni* e non su "dati oggettivi", con una probabilità non trascurabile che tali

²⁵⁰ MARTINI A., *Metodo sperimentale, approccio controfattuale e valutazione degli effetti delle politiche pubbliche*, in Rassegna italiana di Valutazione 10(2006)34, 61.

²⁵¹ La guida ufficiale dell'UE per la valutazione dei Fondi Comunitari, cioè "*Evaluation of Socio-Economic Development: The GUIDE*", a proposito delle *beneficiary survey*, afferma: "One way of establishing impacts is to carry out a survey of direct beneficiaries, for example a year after they have left the programme. The questions asked might concern facts (e.g. how many new jobs have been created since the support was obtained?) or opinions (e.g. how many jobs would have been lost without the support?)".

percezioni siano, intenzionalmente o meno, *distorte* in modo sistematico: gli effetti stimati analizzando tali risposte sarebbero di conseguenza *poco credibili*. Limitare i pericoli di distorsione nelle risposte, aumentandone la credibilità, diventa quindi lo scopo principale per l'uso di questo metodo che offre indubbi vantaggi.

Per descrivere la forma che assume il modello si utilizza un esempio relativo alla valutazione di un corso di formazione professionale, dove ai beneficiari è richiesta l'opinione relativa alla probabilità di trovare un lavoro²⁵². Si supponga di avere condotto un sondaggio, ovvero una inchiesta, sui formati un anno dopo la conclusione del corso di formazione²⁵³.

Una domanda *clou* inserita in un questionario per una simile indagine avrebbe approssimativamente la seguente formulazione:

D.1 “Attualmente, Lei è occupato?”

_ Sì

_ No

Calcolando il rapporto tra il numero di risposte affermative per il numero dei rispondenti, si ottiene la stima della probabilità di occupazione dei formati ad un anno dalla conclusione del corso. Formalmente:

(1) tasso di occupazione tra i formati	=	$\frac{\text{Numero di Sì alla D.1}}{\text{Numero di rispondenti alla D.1}}$
--	---	--

La (1) non rappresenta però una stima dell'effetto della formazione sulla probabilità di occupazione: una quota (non computabile) di formati avrebbe trovato lavoro anche senza avere frequentato il corso di formazione.

Riformulando la domanda in modo da rilevare la percezione degli intervistati stessi per l'effetto che la formazione ha avuto sull'ottenimento dell'occupazione permetterebbe di effettuare una stima dell'effetto del corso²⁵⁴.

Ad esempio, come scopo illustrativo, si consideri la seguente formulazione:

D.2 “Ritiene che aver frequentato il corso di formazione [nome del corso] sia stato determinante per trovare lavoro?”

²⁵² Con i metodi analitici descritti, l'effetto della formazione risulterebbe dalla *differenza* tra la percentuale di occupati in un campione di coloro che hanno frequentato un corso di formazione professionale e la percentuale di occupati in un gruppo di individui “simili” che non hanno ricevuto alcuna formazione. L'interpretazione di questa differenza come *effetto* della formazione è ovviamente soggetta alle cautele descritte nel testo.

²⁵³ Nel settore della formazione professionale tali sondaggi sono definiti come *follow-up* o indagini di *placement*.

²⁵⁴ L'esempio riportato è tratto da Martini A., Sisti M., Valutare il successo delle politiche pubbliche, Torino, Il Mulino, 2007, Cap. XV, pp. 385-387.

- _ Si
- _ No

Le risposte positive a questa domanda, i cui rispondenti sono solo coloro che hanno risposto affermativamente alla domanda D.1, permette di rilevare la percentuale di formati che ha ottenuto un lavoro e percepisce la formazione come determinante nell'ottenimento del lavoro. In formula:

(2) effetto (<i>percepito</i>) della formazione sulla probabilità di occupazione =		
Si alla D.2	=	Si alla D.1
-----		-----
Rispondenti alla D.1		Rispondenti alla D.1
-----		-----
Percentuale di formati che riporta di essere occupata e <i>percepisce</i> determinante la formazione	=	Percentuale di formati che dichiara di essere occupata

		Si alla D.2

		Rispondenti alla D.1

		Percentuale di occupati che <i>percepisce</i> determinante la formazione

La formula dell'effetto percepito può essere riscritta in modo da rientrare nell'impostazione controfattuale seguita per gli metodi presentati: si può cioè mostrare come la stima dell'effetto può essere ottenuta come *differenza* tra un valore osservato e un valore controfattuale.

(3) effetto (<i>percepito</i>) della formazione sulla probabilità di occupazione =		
Si alla D.2	=	Si alla D.1
-----		-----
Rispondenti alla D.1		Rispondenti alla D.1
-----		-----
Percentuale di formati occupata <i>grazie</i> alla formazione	=	Percentuale di formati che riporta di essere occupata
-----		-----
<i>effetto</i>	=	-----
		No alla D.2

		Rispondenti alla D.1

		Percentuale di formati che sarebbe occupata <i>anche senza</i> formazione

		<i>valore controfattuale</i>

La differenza rispetto ai metodi analitici presentati consiste nel fatto che, in questo caso, il valore controfattuale non è basato su "altri" dati osservati e interpretati alla luce di un certo modello, ma è costruito *interamente sulle percezioni* dei rispondenti.

La plausibilità delle risposte ottenute, ovvero considerare le risposte credibili, rappresenta la maggiore criticità del modello²⁵⁵: infatti alla base della credibilità si

²⁵⁵ Si può dubitare che coloro che hanno risposto "No" alla domanda "Ritiene che avere frequentato il corso di formazione sia stato determinante per trovare lavoro?" siano veramente

pone il dubbio sulla reale capacità dei rispondenti di soddisfare l'onere cognitivo imposto dalle queste domande, cioè di immaginare e ricostruire mentalmente la situazione che si sarebbe verificata se non fossero stati esposti all'intervento (partecipare al corso di formazione). In breve, "sono in grado gli ex-allievi della formazione professionale di stabilire, mediante un ragionamento ipotetico, un legame di causa-effetto tra la loro occupazione e la formazione ricevuta?" Non esiste una risposta certa a questo interrogativo: il rispondente fornirebbe una risposta positiva perché vuole giustificare a sé stesso l'investimento fatto in formazione; il rispondente potrebbe fornire una risposta opposta, cioè negativa, perché ha considerato negativamente la qualità della formazione ricevuta.

In generale, la possibilità di ottenere risposte credibili alle domande relative alla percezione, per questi casi, può dipendere da: (1) il modo con cui è formulata la domanda (occorre formulare domande chiare e non ambigue); (2) la complessità dello sforzo cognitivo che si richiede al rispondente (lo sforzo varia in dipendenza del tipo di effetto indagato e dal tipo di politica a cui l'effetto si riferisce); (3) la presenza di incentivi che può distorcere la risposta da parte del rispondente (se si offrono incentivi di questo tipo, particolare cautela va usata nell'interpretare le risposte).

In generale, quindi, questo metodo, basandosi sulla formulazione delle domande che indagano le percezioni, evidenzia che il problema fondamentale è la complessità dello sforzo cognitivo che si impone al rispondente. Questa complessità varia molto da situazione a situazione: dipende in modo cruciale dal tipo di effetto che si vuole indagare e dal tipo di intervento o interventi di una politica pubblica a cui questo effetto si riferisce.

L'interpretazione dei risultati delle elaborazioni, cioè la stima degli effetti controfattuali, è ovviamente soggetta a molte cautele; l'effetto percepito (2) non è, direttamente, una stima dell'effetto della conoscenza consapevole dell'intervento sulla probabilità di fruizione dei servizi dello stesso: una quota (sconosciuta) di beneficiari avrebbe fruito dell'intervento anche senza una precedente informazione. L'alternativa, non avendo accesso ad "altri" dati, sarebbe tuttavia la rinuncia alla stima di quanto l'informazione, ovvero la conoscenza tacita, influisca sulla probabilità di fruizione dei servizi. Attraverso la strategia proposta è possibile esplorare e utilizzare un percorso che ricorre alla percezione, da parte di un beneficiario, dell'effetto che ricevere l'informazione ha avuto sulla fruizione dei servizi proposti con l'intervento²⁵⁶.

coloro che avrebbero trovato lavoro *anche senza* corso di formazione. O che coloro che hanno risposto "Sì" alla stessa domanda siano *veramente* coloro che hanno trovato lavoro *grazie* al corso di formazione.

²⁵⁶ Questo approccio è stato usato ad esempio all'interno della valutazione del *National Vocational Rehabilitation Project* (NVRP) in Canada nel 2006 e la valutazione dell'effetto occupazionale della riduzione degli oneri sociali in Francia presentato in "*Evaluation of Socio-Economic Development - The GUIDE*" 2003.

2.5. Le teorie della valutazione

2.5.1. La valutazione delle politiche

L'esigenza della valutazione delle politiche pubbliche, sia nazionali sia territoriali, nasce nell'attuale situazione economico sociale dalla ristrettezza delle risorse a disposizione e quindi dal doverne giustificare le scelte e l'impiego, certificandone la trasparenza. L'adozione della valutazione comunque supera l'aspetto certificativo perché permette di analizzare e qualificare sia i meccanismi causali che agiscono nella determinazione dei risultati ottenuti sia gli effetti e gli impatti che gli interventi realizzati producono nel tempo (breve, medio e lungo termine) e sulla collettività (beneficiari diretti e indiretti).

Una definizione di valutazione per le politiche sociali e socio-educative non è semplice: per valutazione si intende un'attività di comparazione fra due o più elementi, al fine di formulare un giudizio conclusivo. Valutare però può voler dire anche verificare che le cose programmate siano state fatte nel modo giusto, o che abbiano prodotto risultati apprezzabili. Si può valutare cioè in termini *comparativi* o *assoluti*. Il lavoro di valutazione si basa su *criteri* e *indicatori* predefiniti, quindi su variabili che all'inizio si indicano come rilevanti e su cui viene concentrata l'attenzione; inoltre, si basa su *standard di accettabilità*, che servono a definire cosa si intenda per successo e cosa per fallimento. Ad esempio, volendo organizzare un incontro di formazione e aspettandoci per esso 40 persone, la presenza di 10 persone rappresenterebbe un fallimento, mentre 100 persone sarebbero un successo. Non sempre però le cose sono così semplici: la presenza di 35 persone sarebbe vista come un piccolo fallimento, o no? Definire gli standard di riferimento possono essere:

- di derivazione *normativa*, nel caso ci siano leggi e/o regolamenti al riguardo; ad esempio, in ambito sanitario i Livelli Essenziali d'Assistenza stabiliscono gli standard di qualità sotto i quali le Aziende Sanitarie non possono andare;
- di derivazione *storica*, data dall'esperienza, personale o di terzi, maturata nel campo;
- di derivazione *scientifica*, ovvero dati dalla letteratura specializzata sull'argomento.

Purtroppo, a volte manca qualsiasi tipo di riferimento normativo, storico o scientifico, come nel caso dei progetti "pilota", e allora bisogna ipotizzare degli standard da verificare empiricamente.

Una visione teorica comune e condivisa sulla valutazione non esiste, neppure per quanto riguarda i nomi dati alle diverse tipologie di valutazione; in letteratura ne sono stati dati molti, e in questa sede si citeranno i più conosciuti. Trattare dettagliatamente come meritano tutti gli approcci che si sono succeduti nel campo della valutazione richiederebbe molto tempo, e probabilmente avrebbe l'effetto di

creare confusione non necessaria. E' sufficiente riflettere sui contenuti di una pubblicazione di pochi anni fa²⁵⁷, nella quale gli autori tentano di riassumere la maggioranza degli approcci teorici più rinomati del mondo anglosassone in relazione alla valutazione. L'elenco che ne risulta è particolarmente esteso e minuzioso, ad esprimere una grande varietà di approcci e strategie differenti; gli autori ricordano: la *summative evaluation*, *formative evaluation*, *cost – free evaluation*, *goal – free evaluation*, *functional evaluation*, *tailored evaluation*, *comprehensive evaluation*, *theory – driven evaluation*, *stakeholder – based evaluation*, *naturalistic evaluation*, *utilization – focused evaluation*, *preordinate evaluation*, *responsive evaluation*, *meta – evaluation* (oltre alla loro *realistic evaluation*). La lista sarebbe potuta essere anche molto più lunga, vista la grande tradizione americana di studi e ricerche sull'argomento; un approccio interessante e molto conosciuto, che manca però in questo appello, è ad esempio l'*empowerment evaluation*.

La valutazione può essere adattata a diversi livelli d'intervento per i quali se ne possono individuare quattro²⁵⁸:

- 1) *la valutazione del singolo caso*, dove principalmente ci si occupa di singole azioni o di singoli sottoprogetti, e gli obiettivi e gli strumenti della valutazione vengono fissati dall'operatore che segue il percorso;
- 2) *la valutazione a livello di programma (o intervento)*, che è il livello che il più delle volte viene analizzato, e dove si analizza un singolo programma o progetto o intervento a carattere sociale;
- 3) *la valutazione a grappolo* si prefigge di studiare i risultati di una serie di progetti legati sostanzialmente ad una stessa area (per esempio, valutare gli interventi messi in campo in una realtà territoriale a favore dell'inserimento lavorativo dei giovani);
- 4) *la valutazione della programmazione politica*, che è il livello più generale, applicato solitamente dalle più alte istituzioni deputate al monitoraggio e al controllo delle scelte politiche.

Nella maggior parte dei casi, parlare di valutazione significa parlare del secondo e terzo punto, a livello di interventi sociali questo perché a livello di politica si necessita di molte risorse economiche, temporali e di collaborazione. Gli interventi di carattere sociale non devono essere considerati tutti identici, visto che si distinguono in base al loro grado di innovazione e di sperimentazione; la classificazione che spesso viene usata è quella illustrata nella tabella 2.5.1 .

²⁵⁷ PAWSON R. - TILLEY N., *Realistic Evaluation*, London, Sage, 1997. Tesi ripresa anche in lingua italiana in PAWSON R., *Una prospettiva realista. Politiche basate sull'evidenza empirica*, in *Sociologia e ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli, (2002)68-69, 11-57.

²⁵⁸ Classificazione proposta in DALLAGO M. – SANTINELLO L. – VIENO A., *Valutare gli interventi psicosociali*, Roma, Carocci, 2004, p. 17.

Tabella 2.5.1 - La classificazione dei progetti sociali.²⁵⁹

Tipo	Definizione	Valutazione
Programmi pilota	Programmi innovativi	Valutazione immediata, ampiamente basata su feedback e osservazioni
	Programmi modello	Disegno di valutazione sperimentale
	Programmi prototipo	Disegno quasi – sperimentale
Programmi operativi	Programmi di cui è già conosciuta l'efficacia e che si stanno utilizzando da tempo	Individuare le possibili migliorie apportabili attraverso un sistema di monitoraggio, di analisi di processo

2.5.2. Il significato della “valutazione”

In letteratura esistono numerose definizioni su che cosa significa valutare, ognuna delle quali pone l'accento su aspetti diversi della valutazione. In proposito due studiosi scrivono: “Il termine valutazione è carico di un tale fardello di significati che si ha l'impressione di avere a che fare più con un incantesimo che una metodologia²⁶⁰”. E' utile prima di proporre la definizione della pedagogia della valutazione ricordare alcune definizioni dell'oggetto valutazione. In particolare:

- “[la valutazione è] una attività cognitiva rivolta a fornire un giudizio su di un'azione intenzionalmente svolta o che si intende svolgere, destinata a produrre effetti esterni che si fonda su un'attività di ricerca delle scienze sociali e che segue procedure rigorose e codificabili”²⁶¹;
- “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”²⁶²;

²⁵⁹ Revisione della proposta di Suchman (1967; 1972), ripresa da DALLAGO L. - SANTINELLO M. - VIENO A., *Valutare gli interventi psicosociali*, Roma, Carocci, p. 25.

²⁶⁰ Cfr. PAWSON R. - TILLEY N., *Realistic Evaluation*, London, Sage, 1997, “Il termine valutazione porta così tante difficoltà che si rischia di discutere non tanto di metodologia quanto di un incantesimo”. “*The term evaluation carries so much baggage that one is in danger of dealing not so much with methodology than with incantation*”,

²⁶¹ PALUMBO M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, Franco Angeli, 2001.

²⁶² STAME N., *L'esperienza della valutazione*, in Collana di Studi sociali, Roma, SEAM, 1998.

- “La valutazione è principalmente (ma non esclusivamente) un’attività di ricerca sociale applicata, realizzata (...) in maniera integrata con le fasi di programmazione, progettazione e intervento avente come scopo la riduzione della complessità decisionale, attraverso l’analisi degli effetti, diretti e indiretti, attesi e non attesi, voluti e non voluti, dell’azione, compresi quelli non riconducibili ad aspetti materiali”²⁶³;
- “La valutazione è un giudizio, il più sistematico ed obiettivo possibile, su un progetto in corso o completato, sul suo disegno, la sua implementazione ed i suoi risultati. L’obiettivo è di determinare la rilevanza ed il raggiungimento degli obiettivi, l’efficienza, l’efficacia, impatto e sostenibilità. La valutazione dovrebbe fornire informazioni che siano credibili e utili, permettendo l’acquisizione di lezioni apprese nel processo decisionale sia a livello di ente finanziatore che di beneficiario”.²⁶⁴

Rispetto alle definizioni ricordate, è utile precisare che l’analisi delle evidenze delle valutazioni caratterizza lo studio degli aspetti “*teoretici e pratici*” della valutazione, considerata come una quasi disciplina, che si fonda contemporaneamente su a) teorie di medio raggio²⁶⁵ che o si formano a posteriori nelle ricerche valutative (ipotesi confermate) oppure sono determinate a priori per la valutazione di programmi/politiche (obiettivi raggiunti)²⁶⁶, b) elaborazione di *giudizi di scopo*, cioè argomentazioni, situate empiricamente, temporalmente e spazialmente, che, prendendo in considerazione informazioni raccolte sistematicamente e avvalorate in comparazioni²⁶⁷, permettono di prendere decisioni che riguardano la

²⁶³ BEZZI C.. *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli, 2003.

²⁶⁴ OCSE-DAC. *Glossary of key terms in evaluation and results based*, Paris, OCSE, 2002. La versione italiana, *Glossario dei principali termini utilizzati negli ambiti valutazione e gestione basata sui risultati*. Disponibile in formato PDF all’URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/14/31/17484948.pdf>, (ultimo accesso: 7.01.09). V. anche Cap. Glossario.

²⁶⁵ Le *teorie di medio raggio* (middle range teorie, MRT. V. Robert K. Merton, *Social theory e social structure*, Enlarged ed., New York, Free press, 1968; trad. it. *Teoria e struttura sociale*, Bologna, Il Mulino, 1992) come unificazioni di teorie speciali (cioè microteorie relative a fenomeni specifici), sono derivate per astrazione e trattano aspetti circoscritti dei fenomeni sociali e sono facilmente estensibili ed applicabili a contesti diversi da quelli di partenza. Le teorie di medio raggio non sono dunque la semplice descrizione di un fenomeno sociale, piuttosto teorie che si concentrano su un dato oggetto di studio avanzando una serie di presupposti da cui derivare e *verificare empiricamente* delle ipotesi specifiche. L’importanza delle MRT, nelle scienze in generale, risiede nella loro capacità di ottimizzare la distanza dal senso comune, la vicinanza ai dati e la semplicità di formulazione, il che assicura la loro polivalenza. Merton propone alcuni esempi di MRT, come: teoria della dissonanza cognitiva, teoria della differenziazione sociale, teoria dei gruppi di riferimento, teoria della privazione relativa.

²⁶⁶ Le teorie sono a fondamento empirico e analitico: esse devono basarsi sull’osservazione sistematica della realtà – raccolta di dati-, condotta attraverso metodi scientifici e ripetibili e condivisi da una comunità scientifica di riferimento.

²⁶⁷ La valutazione comporta sempre un qualche tipo di *comparazioni*. “Il problema sta quindi nel chiarire *qual è il termine di confronto* utilizzato per formulare tale giudizio, *perché* è stato adottato proprio tale termine e *come* si è giunti alla sua costruzione. A volte (raramente) il termine di

successiva attuazione di o una azione o un processo o una ricerca o un programma o una politica. In particolare la caratteristica *valoriale* è da considerare non applicabile o associabile o afferente al *giudizio* argomentato (ovvero non è il valore di verità determinato dall'enunciato del giudizio - *valore intensivo*), bensì a tutta la dimensione complessiva del problema delle indagini valutative realizzate per sostenere il giudizio stesso (*valore estensivo*)²⁶⁸.

Emerge pertanto un quadro composito di tipologie valutative, che estende e dettaglia le casistiche sopra evidenziate. La tabella 5.2. riporta la principale tassonomia vigente in ambito internazionale.

Tabella 5.2. Le finalità e le tipologie della valutazione

FINALITA'	TIPOLOGIE	
In relazione agli strumenti utilizzati	1. 2.	Qualitativa Quantitativa
In relazione al committente	1. 2.	Interna Esterna
In relazione al destinatario	1. 2.	Formativa Sommativa riassuntiva o
In relazione al coinvolgimento degli attori	1. 2.	Partecipativa Non Partecipativa
In relazione al ciclo del progetto/intervento/politica	1. 2. 3. 4.	Ex-ante In itinere o intermedia Finale Ex-post

In relazione agli strumenti utilizzati, la valutazione può essere *quantitativa* o *qualitativa*. Tale distinzione dipende dalla natura delle informazioni di cui si

confronto è facilmente individuabile, in quanto dichiarato dagli stessi decisori pubblici in qualche documento ufficiale. Molto più spesso tale termine è implicito, ambiguo, difficilmente riconoscibile e neppure esprimibile attraverso un semplice numero. Sta all'abilità del valutatore individuare, proporre e trovare le argomentazioni giuste per far accettare come credibile un determinato termine di confronto". Alberto Martini, Marco Sisti. *A ciascuno il suo. Cinque modi di intendere la valutazione in ambito pubblico*, in "Informaires", 18, (2007), 33, pp. 13 - 21. Disponibile in formato PDF all'URL: http://www.astrid-online.it/Riforma-de1/Valutazion/Studi-ric/Martini_Sisti_A-ciascuno-il-suo.pdf, (ultimo accesso: 9.01.09)

²⁶⁸ Stabilire il "valore" delle opere realizzate significa capire se esse ci aiutano ad affrontare i problemi che si delimitano e che la scienza aiuta ad inquadrare. "La 'logica del valutare' si sviluppa in cinque fasi. Nella prima si cerca di comprendere la natura dell'evaluando (dell'oggetto che si intende valutare), ovvero la sua valutabilità. Un oggetto è valutabile: a) se i vantaggi della valutazione eccedono i costi, b) se ad esso può essere applicata una funzione valutativa. Successivamente occorre stabilire i criteri di merito a partire: a) dalle 'dimensioni' del fenomeno in esame (se l'oggetto da valutare da parte di una Commissione edilizia è un progetto edilizio, le dimensioni saranno l'impianto al suolo, il rapporto con il tessuto urbano, la valenza cromatica, il suo bilancio energetico); b) dai bisogni (need assessment): intesi come costo che la società dovrebbe sostenere se il servizio che si valuta non venisse offerto. Il bisogno è considerato in termini di persone coinvolte, significato sociale, giustizia, urgenza, effetti moltiplicativi. Nella terza fase vengono stabiliti standard di performance o di rendimento, mentre nella quarta si misura la performance e nell'ultima si sintetizzano i risultati in un giudizio di valore. La logica del valutare è una strategia complessa che utilizza metodi empirici (analisi statistiche), analisi strategica (analisi e ricostruzione delle poste, scenari), tratta aspetti quantitativi e qualitativi". STAME, *L'esperienza*, 1998.

dispone. Nella valutazione quantitativa, le informazioni sono espresse con grandezze numeriche (per esempio l'analisi dei flussi finanziari, l'ACB, ACE), mentre la valutazione qualitativa si basa sull'interpretazione logica o classificazione di testi, interviste e pareri (per esempio il grado di soddisfazione dei beneficiari). L'analisi qualitativa può essere fatta su scala ordinale o su scala nominale. Usualmente gli strumenti utilizzati nelle valutazioni sono sia qualitativi che quantitativi, al fine di garantire una chiarezza nell'analisi e per assicurare un buon supporto all'interpretazione dei dati. *In relazione al committente*, la valutazione può essere *interna* o *esterna*. La valutazione interna o autovalutazione è realizzata da personale interno all'organizzazione che sta implementando l'attività da valutare; all'opposto le valutazioni esterne sono condotte da personale indipendente rispetto all'organizzazione che implementa l'attività. I vantaggi nel condurre una valutazione esterna sono rappresentati da: a) indipendenza del valutatore che assicura una maggiore obiettività; b) utilizzo di personale con specifica *expertise* nella realizzazione delle valutazioni; c) processo valutativo pratico ed efficiente. I problemi legati ad una valutazione esterna potrebbero riguardare l'indicazione di raccomandazioni fuorvianti, per mancanza di conoscenza delle procedure interne dell'organizzazione da parte del valutatore, o per la difficoltà d'implementazione delle stesse. La valutazione interna, all'opposto, favorisce un processo di apprendimento da parte dei *gestori* dell'iniziativa (*learning by doing*); risulta comunque difficile assicurare l'obiettività nella valutazione interna, specie di fronte agli altri soggetti coinvolti nell'iniziativa. *In relazione al destinatario*, la valutazione può essere *formativa* o *sommativa* o *riassuntiva*. Le valutazioni formative esaminano delle metodologie per migliorare od elevare la gestione ed implementazione del programma/progetto. Tali valutazioni sono fatte per il beneficio dei *manager*, al fine di migliorare il loro lavoro. Le valutazioni sommative-riassuntive determinano l'efficacia dell'intervento e del programma/progetto e sono condotte a beneficio degli attori esterni per ragioni di trasparenza e responsabilità (*accountability*) nell'allocazione delle risorse pubbliche. *In relazione al coinvolgimento degli attori*, la valutazione può essere *partecipativa* o *non partecipativa* a seconda del maggiore o minore coinvolgimento dei diversi attori interessati all'iniziativa. L'approccio partecipativo si fonda sul dialogo tra i diversi attori, non limitato alla semplice considerazione delle opinioni espresse delle persone coinvolte, ma proteso alla comune definizione delle linee d'azione e strategie²⁶⁹. La partecipazione si

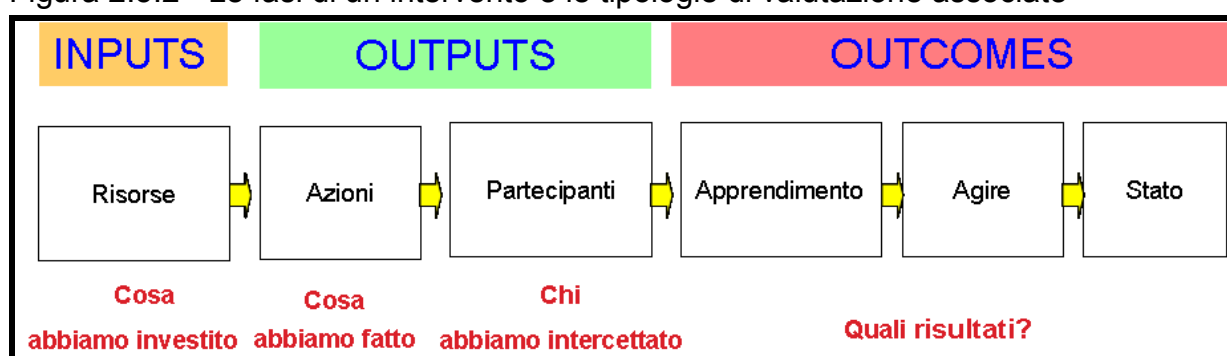
²⁶⁹ La sezione delle F.A.Q. nel documento "*Rapid Appraisal Methodologies for Assessing Impact*", notes based on the Seminar given in FAO by: Professor Rae L. Blumberg, FAO, Rome. May 18-19th 1999, disponibile in formato PDF all'URL: <http://www.adpc.net/PDR-SEA/eval/file04.pdf>, ultimo accesso 02-01-10, distingue le seguenti tipologie di partecipazione:

a) *Partecipazione passiva*. Si comunica al gruppo beneficiario di un intervento cosa sta succedendo e cosa accadrà. E' un annuncio unilaterale da parte di un'amministrazione o di un

realizza in tutte le fasi del ciclo del progetto e pertanto anche nella fase di monitoraggio e valutazione.

Nel ciclo di sviluppo di un intervento, vedi figura 2.5.2, si analizza anche la capacità di raggiungere gli obiettivi stabiliti cioè la capacità di conseguire un maggior livello di output utilizzando un dato insieme di input oppure un dato livello di output con un minore input.

Figura 2.5.2 - Le fasi di un intervento e le tipologie di valutazione associate



project manager senza ascoltare le risposte delle persone. Le informazioni sono condivise dagli esperti esterni.

b) *Partecipazione nel fornire informazioni.* Le persone partecipano rispondendo a domande poste da ricercatori "estrattivi" che usano questionari, indagini o altri approcci simili. Le persone non hanno la possibilità di influenzare il procedimento, in quanto i risultati non sono né condivisi né controllati ai fini dell'accuratezza.

c) *Partecipazione per consultazione.* Le persone partecipano tramite processi di consultazione e gli agenti esterni ascoltano le loro opinioni. Gli agenti esterni definiscono inoltre sia i problemi che le soluzioni, e possono modificarli alla luce delle risposte delle persone. Tale processo consultivo non concede alcuna condivisione del processo di assunzione delle decisioni, ed i professionisti non hanno alcun obbligo di fare proprie le opinioni delle persone.

d) *Partecipazione attraverso incentivi materiali.* Le persone partecipano fornendo risorse, ad esempio lavoro, in cambio di cibo, denaro o altri incentivi materiali. Molta ricerca sul campo cade in questa categoria. Ad esempio, gli agricoltori mettono a disposizione una parcella del proprio fondo, ma non sono coinvolti nelle sperimentazioni o nel processo di apprendimento. Molto spesso in questo tipo di partecipazione, al cadere dell'incentivo cessa il coinvolgimento della popolazione.

e) *Partecipazione funzionale.* Le persone partecipano formando gruppi per far fronte a determinati obiettivi collegati al progetto. Questo determina lo sviluppo o la promozione di nascenti organizzazioni sociali esterne all'attività progettuale. Nella maggior parte dei casi, questo coinvolgimento tende a mancare nelle fasi iniziali del progetto o del programma, ma si esplicita allorquando le maggiori decisioni sono state prese. Queste istituzioni tendono ad essere dipendenti dai "facilitatori" esterni, ma possono nel tempo diventare autonome.

f) *Partecipazione interattiva.* Le persone partecipano in analisi congiunte, che tendono a piani d'azione o al rafforzamento di quelli già esistenti. Si utilizzano metodologie interdisciplinari che ricercano prospettive multiple, e si favoriscono processi di apprendimento sistematici e strutturati. I gruppi hanno il controllo sulle decisioni locali. In tal modo le persone hanno un interesse nel mantenere le strutture costituite.

g) *Auto-mobilizzazione.* Le persone partecipano prendendo iniziative indipendenti dalle istituzioni esterne. Esse sviluppano contatti con le istituzioni per necessità riguardanti risorse e/o consigli tecnici, ma mantengono il controllo sull'utilizzo delle risorse. Tale auto-mobilizzazione o azione collettiva non sempre riesce a sfidare l'esistente ineguale distribuzione della ricchezza e delle risorse.

La valutazione non si esaurisce quindi con la stima di parametri di efficacia ed efficienza, ma è necessario considerare gli *outputs* e gli *outcomes*. La traduzione dall'inglese dei due termini è praticamente la stessa ("risultato"), ma con una differenza sostanziale: l'output è il prodotto del progetto, quello che si è realizzato concretamente, mentre l'outcome rappresenta i risultati del progetto sui bisogni iniziali, e come questi si siano ridotti grazie all'intervento messo in campo. Dall'insufficienza dei soli indicatori di primo tipo, pertanto, si può affermare che "quando si considerano come *risultati* di una politica pubblica gli indicatori di un output non si fa valutazione in senso stretto"²⁷⁰. Ad esempio, si decide di attuare un intervento per la riduzione degli incidenti stradali in una determinata strada e di voler costruire a questo scopo una rotatoria. La costruzione della rotatoria sarà l'output, ovvero il risultato finale, concreto dell'intervento; l'outcome è in questo caso l'effettiva riduzione del numero di incidenti stradali. Da questo semplice esempio si capisce come, in molti casi, valutare l'output è abbastanza semplice (è sufficiente controllare che la rotonda sia stata costruita), e sia invece più complicato valutare l'outcome, perché per farlo occorre misurare il traffico e il numero di incidenti prima e dopo la rotatoria in un certo lasso di tempo; in questo caso l'outcome è ancora abbastanza semplice da valutare, ma in altri casi la situazione si può complicare.

Secondo Green e Kreuter²⁷¹, gli outcome possono essere distribuiti temporalmente in *breve*, *medio* e *lungo* termine; a breve termine vengono indicati l'incremento delle conoscenze, il cambiamento delle norme sociali, il cambiamento di atteggiamenti, credenze e comportamenti, la creazione di politiche supportive e il miglior accesso alle risorse. Gli outcome a medio termine riguardano l'*empowerment* (individuale e sociale), la riduzione dei fattori di rischio, l'aumento della soddisfazione di vita, l'aumento del benessere, l'uso appropriato delle risorse, il miglioramento dell'immagine dei servizi, l'aumento del senso di comunità. Gli outcome a lungo termine a livello generale consistono nell'espansione della consapevolezza della salute nella società, e si traducono in un aumento della qualità della vita, in una riduzione della morbilità, nell'aumento della competenza dei servizi e della competenza della comunità.

Per una disamina sulla teoria e metodologia della valutazione, funzionale allo sviluppo di un framework per la valutazione della formazione della conoscenza nell'ambito dello sviluppo di politiche socio-educative, si ritiene necessario presentare gli ambiti teorici e metodologici, di maggiore diffusione, che sono richiamati nelle Tesi stessa.

²⁷⁰ RADAELLI C.M., *Valutare le politiche pubbliche. Metodologia e cultura di un approccio di ricerca*, in Censis, Speciale valutazione. Note e commenti, (1991)1/2, p. 29

²⁷¹ Cfr. GREEN L. W. - KREUTER M. W., *Health promotion planning: An educational and ecological approach*, Mountain View, Mayfield Publishing, 1999. Vedi Terzo e Quarto Capitolo in riferimento al frame work di valutazione.

2.5.2.1 Il perché della valutazione

La valutazione, ovvero l'atto del valutare, è insito in ogni azione che viene compiuta giornalmente dalle singole persone, dalle istituzioni, dalle organizzazioni. Tralasciando l'atto valutativo della singola persona, per quanto attiene all'organizzazione sociale sono possibili i seguenti scopi che guidano la valutazione²⁷²: a) assicurare la necessità/giustizia di un intervento derivante da una politica, come, ad esempio, quelli relativi all'istruzione e formazione professionale e all'educazione in generale; b) il miglioramento dell'evaluando, come, ad esempio la revisione dell'organizzazione scolastica e formativa (autonomia delle istituzioni scolastiche o le fondazioni per le Università) o la revisione degli ordinamenti scolastici; c) la costruzione di conoscenza appropriata sull'evaluando, come, ad esempio, le conoscenze e le competenze dei candidati agli esami di stato o quelle degli studenti universitari; d) il senso di responsabilità, inteso come necessità di certificazione e trasparenza da parte dei decisori. Gli scopi indicati possono essere utilizzati o singolarmente o tutti insieme e in modo diverso a seconda dei casi: vi può essere un uso *strumentale*, orientato al miglioramento degli evaluandi, un uso *concettuale*, tendente a conoscere il modo in cui funzionano gli interventi, e un uso *persuasivo*, avente la funzione di creare consenso verso e da parte dei decisori tecnici e politici sull'intervento.

L'uso strumentale della valutazione prevede che essa dia ai decisori dei risultati concreti su cui riflettere per come continuare, o modificare, o sospendere un intervento oppure una politica; secondo questo scopo, la valutazione per essere utile deve fornire indicazioni precise sullo stato raggiunto (risultati ottenuti, prodotti e servizi realizzati), se proseguire e nel caso in quale modo. L'uso concettuale permette di applicare modelli che possono fare corrispondere gli input agli effetti (*outcome*), partendo dalla constatazione che, in un'ottica sistemica, da un unico punto di partenza si possono raggiungere diversi risultati/impatti/esiti, e che allo stesso risultato si può arrivare attraverso percorsi diversi. Infine, l'uso persuasivo (*consenso*) ha la funzione di consigliare i decisori politici e/o tecnici a prendere determinate decisioni sulla base degli impatti previsti o determinatesi in base alla politica, ovvero i cambiamenti previsti e quelli realizzatesi, e, nello stesso tempo, permettere ai beneficiari diretti, e/o indiretti, a esporre le loro domande e a controllare i risultati/impatti/esiti.

2.5.2.2 Il cosa della valutazione

La valutazione coinvolge diversi *evaluandi*, come azione, processo, progetto, programma, politica²⁷³, ecc., e *tempi* diversi, come iniziale, in itinere, finale e

²⁷² Cfr. ROSSI P.H. - FREEMAN H.E. - LIPSEY M.W., *Evaluation – A systematic approach*, SAGE Publication, Housand Oaks, 1999, VI Ed, pp12-17.

²⁷³ In questa considerazione rientrano tutte le azioni di carattere sociale. Assumono particolare rilevanza le "politiche educative", a cui le altre tipologie di evaluandi sono corrispondenti (ad esempio lo studente, il processo di insegnamento-apprendimento, la programmazione scolastica, la politica della riduzione di orario

sussequente. Ogni evaluando richiede una particolare attenzione e l'uso di metodi e tecniche appropriati. L'azione individuale o collettiva, in termini valutativi, rappresenta la determinazione deliberativa che innesta una decisione o a livello di singola persona o a livello di collettivo. In quest'ultimo caso rientra in un ambito disciplinare e si collega agli aspetti della valutazione come o ricerca o valutazione di di programma/politica.

Il progetto valutativo è da considerare come un'azione composita non divisibile (insieme stabilito di fasi di e attività) dotata di un modello organizzativo, gestionale, una pianificazione e un budget. Il programma valutativo, invece, si presenta generalmente come un insieme coordinato di azioni i cui obiettivi operativi sono dettagliati, con vincoli temporali e di bilancio. In genere, un programma è multisetoriale e multi obiettivo e può comprendere anche diversi progetti valutativi integrati tra di loro²⁷⁴.

La politica può essere intesa come un insieme di interventi o misure che condividono lo stesso obiettivo generale, ma con obiettivi specifici, pianificazioni e modelli organizzativi e gestionali distinti. In questo caso la valutazione è condizionata dal ruolo giocato dagli attori, dalle risorse disponibili (finanziarie, politiche, organizzative, di conoscenza), da condizioni ambientali (turbolenze, congiunture), da poste in gioco e regole di interazione. La valutazione in questo caso è organizzata secondo una delle struttura composite già indicate, come il programma o il progetto. Il successo della valutazione, in questo caso, dipende dalla sua capacità di generare "feed-back" utilizzabili all'interno del processo di formulazione e di attuazione delle politiche.

Rispetto agli evaluandi concretamente ciò che si valuta dipende dagli obiettivi posti: ad esempio, si valuta per rendere conto di ciò che è stato fatto? Si valuta per sapere se ciò che è stato fatto soddisfa i beneficiari diretti? Si valuta per intraprendere dei miglioramenti e come attuarli? Si valuta per sapere quale è stato il costo? Si valuta per sapere cosa si è prodotto? Si valuta per sapere se un intervento è fattibile, se è accettabile (grado di condivisione), se è appropriato (grado di utilità dell'intervento rispetto al problema/domanda da affrontare), se è efficiente (capacità di raggiungere i risultati attesi con il minor costo possibile), se è efficace (capacità di un intervento di raggiungere i risultati attesi), se è gradito, e così via.

In particolare considerando per un evaluando composito la sua struttura, il processo che compie, gli esiti della sua azione e il contesto in cui e con cui opera, la valutazione costruisce un impianto che ritiene più adeguato per soddisfare gli scopi stabiliti. Specificatamente l'impianto può contenere:

scolastico). Per le politiche educative, nazionali e territoriali, si approfondiscono l'istruzione e la formazione, formale e non formale, lungo l'arco della vita, ovvero il *lifelong learning*.

²⁷⁴ Nell'accezione, ad esempio, dell'Unione Europea un Programma è composto da misure e ogni misura da un insieme di progetti selezionati con criteri definiti a livello di programma. La valutazione di un programma è più complessa della valutazione di un progetto, soprattutto perché non sono sempre chiare le connessioni fra le parti, non è agevole scoprirne la teoria, seguirne lo sviluppo, costruire plausibili funzioni valutative di effetti ed impatti sinergici.

- *le domande valutative*: è dalla formulazione dei quesiti valutativi che prende forma la funzione valutativa, ovvero la mappa (quasi sempre incompiuta e mutabile) delle relazioni complesse che unisce gli obiettivi valutativi, ognuno dei quali comprendente proprietà sottoposte a criteri e opzioni, che si vengono a configurare durante il processo decisionale. Le domande valutative permettono di riconoscere e individuare le *dimensioni valutative* rilevanti da cui derivano variabili e indicatori. Ogni domanda stimola decisioni e giudizi variamente ispirati. Il ciclo di progetto valutativo e la sua struttura logica aiutano la formulazione di giudizi, a riconoscere i criteri di giudizio, a nominarli, a dar loro forma operativa, a seguirne l'evoluzione di significato. Ad esempio, i criteri valutativi²⁷⁵ più ricorrenti sono: a) *criteri per la formulazione delle domande valutative*; b) *criteri per l'analisi dello sviluppo o attuazione della valutazione*; c) *criteri per l'analisi valutativa retrospettiva*; d) *criteri per l'analisi valutativa previsiva o proiettiva*.
- *la struttura valutativa*: riguarda il progetto valutativo. Partendo dall'analisi di un intervento sociale che fa nascere l'esigenza di un'indagine valutativa, si costruisce un progetto valutativo che sia conforme e coerente con il programma sociale stesso. Nella fase di progettazione, occorre distinguere fra *obiettivi generali* e *obiettivi specifici*²⁷⁶: i primi si riferiscono alle *aspirazioni* generali di un progetto sociale (ad esempio, "contribuire alla riduzione delle disuguaglianze sociali") e difficilmente sono quantificabili, mentre per *obiettivi specifici* si intendono le azioni da portare a termine, i passi da fare concretamente. Sapere preliminarmente quali sono le aspirazioni generali, e gli obiettivi concreti, permetterà di indirizzare gli sforzi di precisazione del progetto valutativo nella direzione che soddisfi gli aspetti proposti dalle domande valutative.
- *il processo valutativo*: riguarda lo svolgimento delle azioni valutative. I risultati che si rilevano durante lo svolgimento delle azioni valutative sono utilizzate sia per fare proseguire i percorsi dell'intervento sociale (decisioni) sia per costituire gli stati del processo valutativo. L'obiettivo principale che si consegue con la valutazione del processo è quello di verificare la corrispondenza fra quanto pianificato, nell'intervento sociale, e quanto realizzato, prendendo in considerazione anche le risorse impiegate e il target di popolazione raggiunto. Si otterranno in questo modo indicazioni sulle parti più critiche dell'intervento sociale, quelle di più facile o difficile

²⁷⁵ Un criterio valutativo, descritto tramite una enunciazione, presuppone una semantica (significati e utilità), una metrica (scala di misura), una funzione di risposta (struttura di preferenza e giudizio). La semantica definisce le modalità con cui il criterio propone una o più dimensioni operative. La metrica indica la scala di misura (nominale, ordinale, intervallare, rapporto): rappresenta, in modo coerente all'informazione, effetti, performance, impatti, li connette a scale di preferenze e richiama propri metodi di standardizzazione. Perché l'enunciato che presenti un'espressione quantitativa o qualitativa, anche solo verbale, - di un punto di vista di obiettivi, attitudini o vincoli- diventi un criterio è necessario che si dimostri utile e attendibile per il problema trattato. Cfr. ROSSI - FREEMAN - LIPSEY, *Evaluation* 12-17.

²⁷⁶ Cfr. ROSSI - FREEMAN - LIPSEY, *Evaluation* 12-17.

applicazione; la riflessione sui risultati della valutazione di questi aspetti consente anche di esaminare il contesto in cui l'intervento sociale si applica. Valutare bene il processo significa costruire le condizioni per il successo, perché è da questa fase che emergono le condizioni favorevoli od ostacolanti; inoltre, una buona valutazione di processo è preliminare ad una possibile disseminazione dell'esperienza. Per questa valutazione, sono tre le domande a cui rispondere: 1) il progetto valutativo ha seguito tutte le fasi del corrispondente programma sociale? 2) Il progetto valutativo ha verificato l'accettazione da parte della popolazione target del programma sociale? 3) Il progetto valutativo è stato realizzato secondo la pianificazione stabilita?

- *Il risultato:* dal punto di vista della valutazione riguarda la verifica del lavoro svolto e la conoscenza dei fattori che hanno favorito o ostacolato il processo valutativo. Il risultato o *output* è il prodotto dell'intervento sociale, cioè quello che si è realizzato concretamente, da una parte, e ciò che si stabilisce al termine di un'azione di valutazione, cioè una decisione o un giudizio o ambedue, dall'altra parte. Ci sono due parametri fondamentali da tenere in considerazione: l'*efficacia*, che misura il grado di raggiungimento di un obiettivo e che riguarda anche gli effetti di un programma sociale, e l'*efficienza*, che misura il rapporto costi – benefici, ovvero il rapporto fra quanto si è speso (non soltanto in termini economici, ma anche di risorse umane) e i risultati ottenuti sia per il progetto valutativo sia per il programma sociale. L'efficacia cerca di rispondere alla domanda: la valutazione ha accertato che il programma valutativo ha ottenuto quello che era stato stabilito? L'efficienza invece cerca di rispondere alla domanda: quello che è stato ottenuto dall'intervento sociale, lo si poteva ottenere con costi minori? (oppure, con gli stessi costi si potevano ottenere risultati migliori?).
- *gli esiti:* i risultati non esauriscono la valutazione. Infatti occorre anche considerare ciò che permane nel tempo e che può essere attribuito all'intervento sociale realizzato; in questo caso si tratta degli esiti (*outcome*), cioè di conseguenze durevoli nel tempo. Essi si distinguono in *breve*, *medio* e *lungo* termine; a breve termine sono indicati ad esempio, l'incremento delle conoscenze, il cambiamento delle norme sociali, il cambiamento di atteggiamenti, credenze e comportamenti, il miglior accesso alle risorse. Gli esiti a medio termine riguardano ad esempio l'empowerment (individuale e sociale), la riduzione dei fattori di rischio, l'aumento della soddisfazione di vita, l'aumento del benessere, l'uso appropriato delle risorse, l'aumento del senso di comunità. Gli esiti a lungo termine consistono, ad esempio, nell'espansione della consapevolezza dell'educazione nella società, e si traducono in un aumento della qualità della vita, nell'aumento della competenza dei servizi e della competenza della comunità. Per gli esiti si può rispondere alla domanda: se non ci fosse stato il programma sociale (*analisi controfattuale*), quali effetti si sarebbero

evidenziati? Per il lungo periodo una risposta definitiva non è facile da stabilire.

- *il contesto*: riguarda la struttura dell'ambito territoriale, sociale, politico ed economico all'interno della quale è inserito un intervento sociale. In questo tipo di analisi, che dovrebbe essere fatta in buona parte in sede di programmazione del programma sociale stesso²⁷⁷, ricoprono particolare importanza le condizioni e le risorse (e le carenze) della comunità che potrebbero facilitare (o ostacolare) il programma stesso, oltre che i fabbisogni del territorio. È utile pertanto identificare i servizi, le istituzioni, le associazioni che potrebbero essere interessate allo sviluppo del programma sociale, prendere contatto con i leader di comunità (formali e informali). Particolare attenzione in questa sede va posta al problema della legittimità dell'intervento sociale: ovvero, l'intervento si sovrappone a qualche altra iniziativa o locale o nazionale? Se sì, che tipo di rapporti instaurare con essa, e come si prevede possano uniformarsi e non sovrapporsi?

Dal punto di vista dell'evaluando complesso si possono distinguere due tipologie di valutazione, cioè: la valutazione di *organizzazioni/servizi*, che significa verificare in modo sistematico come tali unità utilizzano le risorse loro assegnate, che risultati ottengono, con quali costi; di che livello qualitativo sono i servizi e con quale grado di soddisfazione dell'utenza. La seconda riguarda la valutazione di un programma/intervento/politica, che significa giudicare il successo dell'intervento nel raggiungere gli obiettivi che la politica si prefiggeva in termini di effetti prodotti e di interazione con le politiche già in atto.

2.5.2.3 Il chi della valutazione

Anche per la valutazione delle politiche pubbliche è importante *chi* valuta, cioè i ricercatori o gruppi di persone o utenti o, in generale, gli interessati (*stakeholder*) che hanno punti di vista e attenzioni diversi e possono leggere la realtà in maniera diversa. Tutti i fattori che regolano il perché e il cosa sono poi legati indissolubilmente al *chi* valuta: amministratore, tecnico, professionista esterno, docente, medico, ricercatore ecc., hanno punti di vista e interessi diversi, e possono leggere la realtà in maniera diversa. All'interno di ciascuna categoria ci sono poi differenze importanti legate alla preparazione, all'esperienza, alla flessibilità di vedute, e ad altre innumerevoli caratteristiche o proprietà. La varietà degli approcci per la valutazione, che deriva anche dalla diversa estrazione professionale dei valutatori, dalla diversa natura dei programmi che si sono valutati e dal diverso contesto entro il quale ci si trova ad agire, indicano principalmente cinque fattori causali di questa dispersione di modalità di

²⁷⁷ Questo tipo di analisi si realizza all'interno o della valutazione ex ante o dell'analisi dell'impatto della regolamentazione, ovvero nella fase in cui si stabilisce data una situazione problematica se e come porvi rimedio.

comportamenti: 1) Spesso c'è un certo scollamento fra ricerca e lavoro sul campo, e gli operatori nella maggior parte dei casi si trovano a lavorare con strumenti fatti da ricercatori esterni; 2) La valutazione non poggia su solide basi metodologiche: per valutare ci si avvale di diversi metodi propri di altre discipline; 3) La valutazione spesso viene fatta da diversi professionisti che si ignorano a vicenda e che non hanno rapporti gli uni con gli altri; 4) La valutazione non è parte integrante del lavoro quotidiano, ma viene per lo più vista come un'appendice; 5) La valutazione non è mai stata considerata un fattore importante nella formazione professionale, con un peso scarso sui curricula.

Nel caso più generale di un intervento sociale, vengono individuate fondamentalmente due figure: il soggetto che compie l'azione (il decisore, l'implementatore) e quello a cui viene rivolta l'azione, ossia il destinatario, il beneficiario. L'agente che realizza la valutazione del programma sociale viene distinto in valutatore interno o esterno, a seconda che chi valuta abbia parte attiva nella realizzazione dell'intervento oppure no.

In pratica, le principali questioni che si possono sollevare, a proposito delle figure che intervengono o nell'intervento sociale o nell'indagine valutativa, che segue l'intervento, cioè il decisore, nel primo caso, e il valutatore, nel secondo caso, riguardano:

- gli obiettivi a cui tendono e gli interessi da cui sono ispirati;
- le competenze di cui sono portatori, il decisore e il valutatore, e gli ambiti in cui tali competenze devono essere investite;
- le dinamiche di relazione che si instaurano tra loro²⁷⁸;

Gli obiettivi del decisore si risolvono essenzialmente nella gestione adeguata ed efficace di tutte le attività afferenti all'intervento sociale; gli scopi primari del valutatore, invece, sono l'elaborazione di giudizi sul funzionamento dell'intervento utilizzabili dal decisore, ed il consolidamento degli outcome dell'indagine valutativa. Nel caso in cui il valutatore sia di tipo interno è probabile che non si verifichino difficoltà dovute a conflitti di interessi, di valori, o più semplicemente di relazione tra le parti²⁷⁹. Contrariamente se l'agente della valutazione è di tipo esterno è probabilmente necessario prendere in considerazione aspetti che riguardano la gestione dei ruoli, delle differenti competenze e degli spazi di applicazione delle conoscenze, oltre a quelli di carattere relazionale comuni anche all'altro caso.

Il valutatore sia interno sia esterno, infine, deve considerare sempre i destinatari

²⁷⁸ Cfr. DENTE B. - VECCHI G., *La valutazione e il controllo strategico*, in Azzone G - Dente B. (a cura di), *Valutare per governare. Il nuovo sistema dei controlli nelle Pubbliche amministrazioni*, Milano, Etas, 1999, pp. 1-25.

²⁷⁹ In questo caso però, essendo nell'ambito dell'autovalutazione, i rischi possono essere quelli dell'autoincensazione e autogiustificazione, qualora venissero meno l'atteggiamento critico e obiettivo e le reali esigenze di comprendere appieno le potenzialità del programma e ci si arrendesse alle paure di essere giudicati dall'esterno Cfr, STAME, *L'esperienza* 148-149.

dell'intervento sociale, perché essi rappresentano il punto di vista essenziale per decidere dell'efficacia di un intervento nel rispondere ai loro fabbisogni²⁸⁰. A tale proposito, all'interno delle analisi sulle indagini valutative realizzate, è possibile anche prevedere di recuperare informazioni relative a questo tipo di valutazione effettuando ad esempio focus group con gruppi ristretti di destinatari diretti dell'intervento sociale.

2.5.2.4 I rischi della valutazione

Secondo Vecchiato²⁸¹ la mancanza di una "cultura della valutazione" è alla base delle maggiori difficoltà che si presentano nell'impegnarsi in un programma di valutazione, al di là della molteplicità degli approcci teorici e dei differenti strumenti tecnici a disposizione, o della generale non precisazione disciplinare dell'argomento.

La solida tradizione nordamericana, che nasce già negli anni sessanta, e non è purtroppo comparabile con il dibattito intorno a questo argomento sviluppatosi nel nostro paese soltanto negli ultimi anni. In questa prospettiva "*La valutazione viene spesso considerata in sé come una sorta di esame censorio sull'operato di un'organizzazione, oltre che un giudizio sulle singole persone, piuttosto che un'occasione per crescere professionalmente e affinare le proprie modalità d'intervento, alla luce del confronto con le altre persone.*"²⁸² La valutazione determina spesso negli operatori un timore e un'ansia che derivano da una concezione completamente negativa, come uno spauracchio al quale sfuggire in qualsiasi modo; tra le cause di questa paura, però, si notano anche le conseguenze di un'eredità proveniente dal mondo anglosassone. La necessità di valutare i programmi sociali si determina, infatti, negli Stati Uniti d'America, in corrispondenza di una parte cospicua di finanziamenti provenienti dal settore privato, che esprimeva, ed esprime tutt'ora, la necessità di comprendere se le modalità di allocazione delle risorse finanziarie fossero adeguate e che non si presentassero degli sprechi. Questo bisogno fondamentale si esprimeva nell'urgenza di una valutazione di tipo *sommativo (summative)*, attraverso la quale si stabiliva l'opportunità di rifinanziare il programma proseguendo nelle attività, oppure di apportare delle modifiche, ovvero di arrestarne le attività. L'alternativa a questo tipo di valutazione, percepita come una spada di Damocle pendente sulle teste dei policy maker, è costituita dalla strategia valutativa *costruttiva (formative)*, finalizzata alla comprensione degli elementi critici di un programma nell'ottica di un miglioramento complessivo²⁸³. La difformità delle due strategie è sostanziale, ed è

²⁸⁰ Cfr. GUBA E.G - LUICOLN. Y., *Effective Evaluation*, San Francisco. Jossey-Bass, 1981. Gli autori propongono un'ampia e completa classificazione dei diversi *stakeholders* che hanno un ruolo rilevante nel processo di valutazione.

²⁸¹ VECCHIATO T., *La valutazione della qualità nei servizi. Metodi, tecniche, esperienze*, Padova, Fondazione Zancan, 2000, p 5.

²⁸² DALLAGO – SANTINELLO – VIENO, *Valutare* 14.

²⁸³ SCRIVEN, M., *Evaluation thesaurus*, Newbury Park (CA), Sage, 1991, IV Ed., p. 168.

in grado di esplicitare una parte consistente dell'atteggiamento con cui gli operatori percepiscono la valutazione, circoscrivendo l'incidenza del fenomeno; nel caso in cui ci si affidi ad un valutatore esterno, quest'ultimo dovrebbe essere molto attento nell'affrontare questo fattore, rendendo esplicite fin dall'inizio del lavoro le proprie intenzioni e quelle del committente, tentando di ridurre il disagio e migliorare il clima collaborativo.

Alcuni ulteriori aspetti che verranno indagati si riferiscono alla sempre maggiore attenzione che si è registrata, sempre negli ultimi anni, per la valutazione partecipata e per quella focalizzata sul punto di vista dell'utente, soprattutto perché queste strategie, assicurando un superiore coinvolgimento degli stakeholder e dei beneficiari, si rivelano particolarmente utili nel fornire dati sui soggetti che, secondo la nostra ipotesi, acquisiscono conoscenza o su quali sono riscontrabili i diversi outcomes dell'intervento.

2.5.3. Le tipologie della valutazione

Al fine di delineare gli obiettivi e le metodologie della valutazione si propone una classificazione tipologica, in due grandi categorie, degli approcci valutativi utilizzati operativamente: la prima che fa riferimento alla normativa europea e la seconda che fa riferimento alla derivazione economica input-output.

Di seguito si riassumono le caratterizzazioni delle due categorie.

2.5.3.1 La valutazione come azioni indipendenti collegate

La prima categoria di valutazione fa riferimento alla normativa europea, la quale con il Regolamento CE 1083/2006 specifica all'art. 47 che le valutazioni sono volte a migliorare la qualità, l'efficacia e la coerenza degli interventi delle politiche. Le indicazioni della normativa europea precisano, peraltro, come il processo di valutazione debba essere caratterizzato da una natura strategica (nel caso in cui si analizza l'evoluzione di un intervento) e da una natura operativa al fine di contribuire alla sorveglianza di un programma o di un intervento. Successivamente viene spiegato che queste valutazioni devono essere realizzate necessariamente sia prima che durante e dopo il periodo di programmazione. Inoltre il regolamento già citato stabilisce all'art.48, in riferimento alla valutazione ex-ante, che essa è volta ad ottimizzare l'attribuzione delle risorse ed a migliorare la qualità della programmazione dei programmi operativi. In seguito si determina che la valutazione deve identificare le disuguaglianze esistenti, prevedere i risultati e gli scopi da raggiungere. In seguito, lo stesso documento precisa che dopo la conclusione dell'intervento si deve realizzare una valutazione ex-post ai fini di analizzare il grado di utilizzazione delle risorse impegnate, l'efficienza e l'efficacia dell'intervento, nonché l'impatto socioeconomico.

La normativa europea quindi identifica per la valutazione tre tipologie: *ex ante*, *in itinere*, *ex post*, ovvero prima, durante e dopo l'attuazione di un progetto sociale. La valutazione *ex ante* precede l'avvio del progetto, e deve riassumerne le finalità generali e gli obiettivi specifici; deve comprendere inoltre i dati sull'utilizzo delle risorse del territorio, le modalità di selezione del target di intervento e gli strumenti di valutazione in itinere ed *ex post*. Questa prima fase è destinata ad assicurare la coerenza e la trasparenza dell'intero programma. La valutazione *in itinere* (chiamata anche "intermedia" nei manuali della Commissione Europea) ha lo scopo di monitorare l'intero processo, esaminando di volta in volta i primi risultati al fine di provvedere ad eventuali aggiustamenti in corso d'opera. Nel procedere degli interventi infatti possono venire alla luce alcuni aspetti, favorevoli od ostacolanti, non considerati prima, e si può rendere utile modificare quanto preventivato. Nella pratica, la valutazione in itinere è estremamente importante, in quanto raramente si riesce ad applicare in tutto e per tutto quanto previsto. La valutazione *ex post* è la valutazione come solitamente viene intesa: si tratta di considerare i risultati dell'intero programma, analizzandone i costi sostenuti e i benefici ricevuti anche in termini di impatto sul bisogno iniziale. Essendo perciò una sorta di giudizio finale sull'intera esperienza, abbisogna di un tempo lungo di elaborazione e stesura finale: nelle sue linee guida, la Commissione Europea (1999, volume I) indica un tempo variabile dai dodici ai diciotto mesi, precisando che sarebbe utile produrre, poco dopo la conclusione, un primo rapporto provvisorio che orienti nelle prese di decisione per il futuro.

Queste tre forme sono considerate, da alcuni autori²⁸⁴ troppo generiche; infatti Bezzi propone una sua classificazione, definita non in contrasto con le precedenti, ma integrante le stesse. Palumbo parte dalla classica tripartizione (*ex ante*, *in itinere*, *ex post*) e specifica, per ognuna di esse, alcuni punti a cui prestare attenzione, riepilogandoli in schemi distinti; per tale autore la valutazione *ex ante* mira a conoscere:

1. *l'efficacia esterna*, ovvero il grado di copertura del bisogno assicurato dal progetto;
2. *l'efficacia interna*, data dalla relazione fra obiettivi e risultati attesi;
3. *l'efficienza* (che ritornerà anche nelle altre due fasi);
4. *la coerenza interna al programma*, ovvero determinare se tutti gli obiettivi parziali sono coerenti con le finalità generali, o *esterna*, che riguarda il grado di concordanza fra obiettivi generali e finalità del decisore tecnico e/o politico;
5. *adeguatezza delle procedure* per raggiungere gli obiettivi.

Nella valutazione in itinere, invece, bisogna prestare attenzione a: a) *efficienza*; b) *efficacia*. In sostanza, la valutazione in itinere cerca di rispondere a due domande

²⁸⁴ Cfr BEZZI C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli, 2001; Cfr. PALUMBO M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Teoria, metodologia e ricerca, Associazione Italiana di Valutazione, Milano, Franco Angeli, 2001 p. 205 e ss.

fondamentali: “l’intervento sta funzionando come previsto?” e “l’intervento sta realizzando i risultati per cui è stato attivato?”.

Infine, la valutazione *ex post*, costituita da una serie di elementi:

- a) *utilità* del programma (definita anche come “efficacia esterna *ex post*” da Palumbo), ossia il grado in cui i risultati hanno influito sui bisogni. Si tratta quindi della valutazione di outcome;
- b) *efficacia interna ex post*, paragonando risultati attesi e ottenuti;
- c) *efficienza*, che può dare indicazioni importanti sulla corretta allocazione delle risorse e sul suo utilizzo in programmi futuri.

In aggiunta, gli autori ricordati, introducono un elemento molto importante, utile alla strutturazione del framework di questa Tesi, cioè la valutazione relativa alla *trasferibilità* e alla *riproducibilità* degli interventi negli stessi o in altri contesti, al fine di definire delle *buone pratiche*; questo aspetto è diventato cruciale negli ultimi anni, in quanto la riduzione delle risorse a disposizione ha portato i decisori ad essere sempre meno disponibili ad azioni sperimentali pilota, per investire più a vantaggio di interventi che abbiano già manifestato la loro efficacia. Per gli scopi di questa Tesi, la riproducibilità e la trasferibilità rappresentano il mezzo per stabilizzare e migliorare la conoscenza sulle tematiche delle politiche e quindi sulla facilitazione che possono apportare allo sviluppo delle politiche stesse.

2.5.3.2 La valutazione come processo di trasformazione

La seconda categoria raccoglie tutte le istanze degli approcci che riguardano la struttura del processo di valutazione composto da *contesto*, *struttura*, *processo ed esito*.

Tramite la valutazione *di contesto* si viene a conoscere la realtà sociale, politica ed economica all’interno della quale si inserisce una politica socio educativa e i suoi interventi. In questo tipo di analisi, che dovrebbe essere fatta in buona parte in sede di progettazione, ricoprono particolare importanza le risorse (e le carenze) della comunità che potrebbero facilitare (o ostacolare) il progetto stesso, oltre che i bisogni del territorio. È utile pertanto identificare i servizi, le istituzioni, le associazioni che potrebbero essere interessate allo sviluppo dell’intervento, prendere contatto con i leader di comunità (formali e informali) e prevedere momenti di incontro. Particolare attenzione va posta al problema della legittimità dell’intervento: ovvero, il progetto si sovrappone a qualche altra realtà già esistente? Se sì, come sono i rapporti con essa, e come si prevede possano cambiare? Ci sono istituzioni pubbliche pronte a riconoscere l’intervento? Il termine di “valutazione di contesto” non è molto usato in letteratura, probabilmente perché solitamente si intende la valutazione come un’attività da mettere in pratica *ex post*, mentre in questo caso siamo ancora nella fase *ex ante*; inoltre, spesso molte informazioni si pensa di conoscerle, o non ci si pone affatto il problema. È indubbio però che una buona valutazione di contesto sia estremamente importante, in quanto aumenta le probabilità di successo e limita i fallimenti.

La valutazione *di struttura* esamina la costruzione stessa del progetto: partendo dall'analisi dei bisogni che hanno fatto nascere l'esigenza di intervento, si verifica che le azioni pensate vadano nell'effettiva direzione della risposta al bisogno. Si dovrebbe partire, quindi, dalla procedura utilizzata per conoscere i bisogni, ovvero: da cosa si è partiti per dire che c'era un bisogno sul territorio (da dati epidemiologici, da reclami degli utenti, dalla consapevolezza della mancanza di alcuni servizi,...)? Nel progettare un intervento, bisogna in questa fase distinguere fra "finalità" (anche dette "scopi" o "obiettivi generali") e "obiettivi" specifici²⁸⁵: i primi si riferiscono alle aspirazioni generali di un progetto (ad esempio, "contribuire alla riduzione delle disuguaglianze sociali") e difficilmente sono quantificabili, mentre per "obiettivi" si intendono le azioni da portare a termine, i passi da fare concretamente. Sapere preliminarmente quali sono le aspirazioni generali e gli obiettivi concreti, indirizzerà gli sforzi in direzioni ben precise durante la fase di raccolta dati.

La valutazione *di processo* ha l'obiettivo di monitorare il percorso di un intervento, dall'inizio alla conclusione; essa dovrebbe garantire che le diverse azioni prestabilite siano messe in pratica nella maniera più corretta. La valutazione di processo si rende necessaria in quanto è molto difficile che un intervento segua fedelmente le tappe pensate in precedenza: il più delle volte si ha invece a che fare con intoppi più o meno importanti. Per esempio, basta che slittino i tempi di approvazione di un intervento, che le azioni pianificate subiscano un ritardo che causerà a sua volta uno slittamento delle azioni, o un loro concentramento in un lasso di tempo inferiore, con tutte le difficoltà connesse. Valutare il processo significa, anche, verificare la corrispondenza fra quanto teorizzato e quanto realizzato, prendendo in considerazione anche le risorse impiegate e il target di popolazione raggiunto. Si otterranno in questo modo indicazioni sulle parti dell'intervento più critiche, quelle di più facile o difficile applicazione; l'analisi di questi aspetti si rifà alla valutazione del contesto, in quanto si tratta di accertare che gli ostacoli o le facilitazioni previste si siano rilevati tali. In alcuni casi, la presentazione dei risultati di un intervento non fornisce indicazioni sufficienti su cosa abbia funzionato e cosa no: la valutazione di processo allora diventa fondamentale. Ad esempio, volendo organizzare un ciclo di conferenze riguardanti un certo argomento educativo, e aspettandosi un certo numero di presenze alla fine delle conferenze, oltre al numero degli intervenuti, si potrebbe interrogarsi sui modi in cui le conferenze sono state pubblicizzate: l'informazione è stata sufficiente? È stata fatta nei modi adeguati, nei posti giusti e nei tempi giusti? Valutare bene il processo, quindi, significa costruire le condizioni per il successo, perché è da questa fase che emergono le condizioni favorevoli od ostacolanti; inoltre, una buona valutazione di processo è preliminare ad una possibile disseminazione dell'esperienza; allora, sono possibili tre le domande: 1) l'intervento raggiunge tutta la popolazione beneficiaria? 2) L'intervento è accettato

²⁸⁵ ROSSI - FREEMAN - LIPSEY, *Evaluation* 12-17.

dalla popolazione beneficiaria? 3) L'intervento è implementato come era stato pianificato?

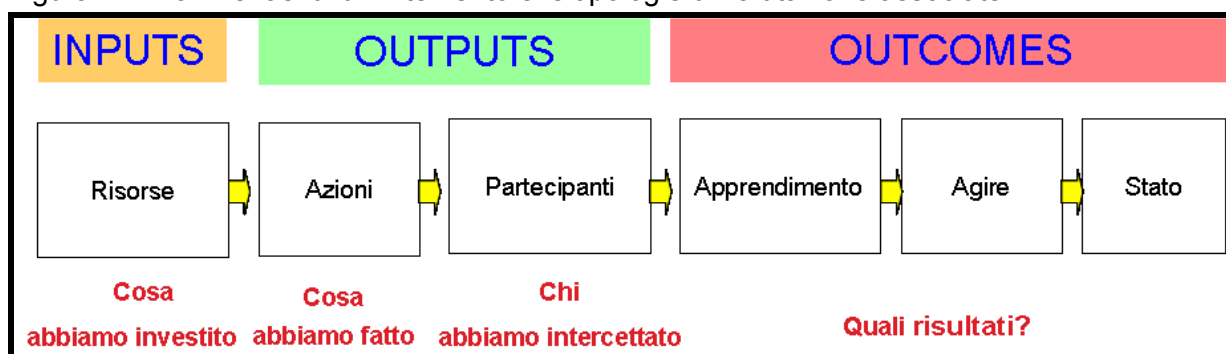
La valutazione *di esito o di risultato* presuppone la verifica del lavoro svolto e la conoscenza dei fattori che hanno favorito o ostacolato il processo. Ci sono due parametri fondamentali da tenere in considerazione: l'*efficacia*, che misura il grado di raggiungimento di un obiettivo e che valuta gli effetti di un intervento, e l'*efficienza*, che misura il rapporto costi – benefici, ovvero il rapporto fra quanto si è speso (non soltanto in termini economici, ma anche di risorse umane) e i risultati ottenuti. In breve, l'efficacia cerca di rispondere alla domanda: si è ottenuto quello che si era preventivato di ottenere? L'efficienza invece cerca di rispondere alla domanda: quello che si è ottenuto, lo si poteva ottenere con costi minori? (oppure, con gli stessi costi si potevano ottenere risultati migliori?) La valutazione non si esaurisce però con la stima di questi due parametri: bisogna considerare gli *outputs* e gli *outcomes*: la traduzione dall'inglese dei due termini è praticamente la stessa ("risultato"), ma con una differenza sostanziale: l'output è il prodotto del progetto, quello che si è realizzato concretamente, mentre l'outcome rappresenta l'*impatto* dei risultati del progetto sui bisogni iniziali, e come questi si siano ridotti grazie all'intervento messo in campo. Dall'insufficienza dei soli indicatori di primo tipo, pertanto, si può affermare che "quando si considerano come *risultati* di una politica pubblica gli indicatori di un output non si fa valutazione in senso stretto"²⁸⁶. Ad esempio, si decide di attuare un intervento per la riduzione degli incidenti stradali in una determinata strada e di voler costruire a questo scopo una rotatoria. La costruzione della rotatoria sarà l'output, ovvero il risultato finale, concreto dell'intervento; l'outcome è in questo caso l'effettiva riduzione del numero di incidenti stradali. Da questo semplice esempio si capisce come, in molti casi, valutare l'output è abbastanza semplice (è sufficiente controllare che la rotonda sia stata costruita), e sia invece più complicato valutare l'outcome, perché per farlo occorre misurare il traffico e il numero di incidenti prima e dopo la rotatoria in un certo lasso di tempo; in questo caso l'outcome è ancora abbastanza semplice da valutare, ma in altri casi la situazione si può complicare. Secondo Green e Kreuter²⁸⁷, gli outcome possono essere distribuiti temporalmente in *breve, medio e lungo* termine; a breve termine vengono indicati l'incremento delle conoscenze, il cambiamento delle norme sociali, il cambiamento di atteggiamenti, credenze e comportamenti, la creazione di politiche supportive e il miglior accesso alle risorse. Gli outcome a medio termine riguardano l'*empowerment* (individuale e sociale), la riduzione dei fattori di rischio, l'aumento della soddisfazione di vita, l'aumento del benessere, l'uso appropriato delle risorse, il miglioramento dell'immagine dei servizi, l'aumento del senso di comunità. Gli outcome a lungo termine a livello generale consistono nell'espansione della consapevolezza della salute nella

²⁸⁶ RADAELLI C.M., *Valutare le politiche pubbliche. Metodologia e cultura di un approccio di ricerca*, in Censis, Speciale valutazione. Note e commenti, (1991)1/2, p. 29

²⁸⁷ Cfr. GREEN L. W. - KREUTER M. W., *Health promotion planning: An educational and ecological approach*, Mountain View, Mayfield Publishing, 1999. Vedi Terzo e Quarto Capitolo in riferimento al frame work di valutazione.

società, e si traducono in un aumento della qualità della vita, in una riduzione della morbilità, nell'aumento della competenza dei servizi e della competenza della comunità.

Figura 2.2.2.3 - Le fasi di un intervento e le tipologie di valutazione associate



2.5.4 La valutazione partecipata

Con il termine di “*valutazione partecipata*”, si intende una valutazione che coinvolge il maggior numero di interlocutori, sia interni sia esterni all'intervento servizio (ad esempio, associazioni del terzo settore, associazioni della scuola, semplici cittadini e così via): in una parola, gli *stakeholders*. L'opinione del cittadino sta diventando sempre più importante e le organizzazioni che operano negli ambiti sociali la richiedono con maggiore frequenza rispetto al passato. In molti casi però si è di fronte ad una decisione dettata dalle logiche di accreditamento: infatti, le strutture che si accreditano alla qualità (o all'eccellenza) possono ricevere più risorse da gestire, e i sistemi di valutazione più noti in questo campo (come per esempio la *Balanced Scorecard*²⁸⁸, l'accreditamento attraverso la normativa ISO 9000, conosciuto nell'ultima versione col nome di VISION 2000²⁸⁹).

²⁸⁸ Il Balanced scorecard venne sviluppato da Robert Kaplan e David Norton in un articolo del 1992 ("The Balanced Scorecard - Measures that Drive Performance", *Harvard Business Review*), in cui gli autori proposero un approccio olistico alla misurazione delle performance aziendali che permettesse il superamento dei limiti della contabilità economico-finanziaria tradizionale.

²⁸⁹ L'Organizzazione internazionale per la normazione (*International Organization for Standardization* in inglese, *Organisation internationale de normalisation* in francese), abbreviazione ISO, è la più importante organizzazione a livello mondiale per la definizione di norme tecniche. Fondata il 23 febbraio 1947, ha il suo quartier generale a Ginevra in Svizzera. Membri dell'ISO sono gli organismi nazionali di standardizzazione di 157 Paesi del mondo. In Italia le norme ISO vengono recepite, armonizzate e diffuse dall'UNI, il membro che partecipa in rappresentanza

In tutte le precedenti normative, una parte delle regole è riservata alla conoscenza del punto di vista del cittadino, ritenuto fondamentale per conoscere pregi e difetti dell'organizzazione; senza una buona valutazione del soggetto beneficiario dell'intervento, l'accreditamento di una organizzazione non è possibile. Inoltre, anche a livello legislativo nazionale la partecipazione è entrata a far parte della normale attività dei servizi, con la Finanziaria 2008, più forza è stata riconosciuta per la tutela dei cittadini attraverso le "*Carte della Qualità e dei servizi*". Dare voce al cittadino, permettendone l'espressione anche critica, permette (a livello ideologico) di avvicinarlo alla gestione della cosa pubblica; troppo spesso però si confonde la partecipazione e la valutazione partecipata con la soddisfazione del cliente, che è un aspetto soltanto. Infatti, la soddisfazione si riferisce ad un momento finale, ad una misura di gradimento rispetto a quanto è stato fatto; il cittadino, in questo senso, può far sentire la sua voce solo in un momento ben definito, secondo regole precise e in un certo modo (per esempio, compilando un questionario). La valutazione partecipata invece si configura come momento di incontro e di scambio di esperienze, e dovrebbe essere ciclica, seguendo tutto il percorso della valutazione (secondo questa linea si è costruito il modello di framework presentato in questa Tesi). Promuovere la partecipazione significa far maturare la popolazione e soprattutto i beneficiari delle politiche, in quanto aumenta l'auto-stima e rende consapevoli della forza che si ha come gruppo (soprattutto per i cittadini, in quali si sentono membri attivi di un processo solitamente percepito come esclusiva dei professionisti); in secondo luogo, rende i cittadini più consapevoli delle risorse della comunità e, quindi, più in grado di poter controllare alcune scelte riguardanti il proprio stato. Infine, partecipare aiuta ad analizzare il contesto in cui si vive, identificando le potenziali cause patologiche, ad esempio nel caso dell'ambiente. Infatti, a volte ci può essere la tendenza, da parte della popolazione generale, a sovrastimare alcuni fattori di rischio non così evidenti, come per esempio l'elettrosmog, e a sottostimare altre variabili più pericolose, come ad esempio l'inquinamento; in questo senso, si assiste ad una vera e propria mobilitazione generale se, nei pressi di un asilo, si costruiscono antenne per la telefonia mobile, ma non ci preoccupa più di tanto se l'asilo sorge nei pressi di una strada di grande comunicazione.

2.5.4.1 Le forme della partecipazione

In generale è sulla partecipazione nella gestione dei servizi che il cittadino è chiamato, singolarmente o mediante la rappresentanza di una realtà associativa, ad esprimere la propria opinione in relazione ai servizi offerti, ad interventi di miglioramento, alla corretta allocazione delle risorse, e così via. La partecipazione si collega inoltre ad altri concetti fondamentali, quali la *legittimazione* (in quale

dell'Italia all'attività normativa dell'ISO. Il termine "ISO" non è un acronimo (in inglese l'ISO viene anche chiamata *International Organization for Standardization*). Il termine "ISO" deriva invece dal greco *ἴσος* (pronuncia: isos) che significa "uguale", ed è stato scelto come abbreviazione universale accettabile da ogni stato.

veste una persona è chiamata a partecipare), la *negoziiazione* per arrivare ad un compromesso, la *restituzione* dei risultati dell'ascolto per poterli ridiscutere e rielaborare; in questo modo la partecipazione si configura come un percorso *ciclico e continuo*. Per ultimo, la partecipazione si collega alla *valutazione*. È possibile, a questo punto, individuare tre distinti modelli di partecipazione che i servizi pubblici possono promuovere:

- *Modello di partecipazione democratica co-gestionale*: le varie componenti sono chiamate alla co-gestione del servizio in rapporto alla loro rappresentatività.
- *Modello di partecipazione consultiva cooptativa*: le strutture pubbliche chiamano a partecipare determinati cittadini o associazioni²⁹⁰.
- *Modello negoziale*: prevede che i cittadini, liberi e/o organizzati, siano legittimati nel loro ruolo, crescano in competenza ed autorevolezza e proporzionalmente in forza contrattuale, tramite rapporti stabili e duraturi con i servizi, mantenendo però ruoli ben distinti.

Il modello cooptativo è quello che sul breve periodo apporta i risultati migliori, ma rischia, se autoreferenziale, di non dare indicazioni utili al miglioramento dei servizi e delle attività; il modello negoziale al contrario è senz'altro più ricco di sollecitazioni e di stimoli, e favorirebbe la nascita di una "comunità competente", ma è più difficile da attuare e richiede tempi più lunghi.

Attualmente non c'è un vero e proprio accordo sul significato da accordare alla partecipazione: vuol dire chiamare a valutare operatori o professionisti di altri servizi (ma sempre e comunque tecnici), oppure significa chiamare tutti i possibili interessati (*stakeholders*), compresi quindi rappresentanti di associazioni di volontariato, semplici cittadini, ecc.? Secondo alcuni, la valutazione dovrebbe essere sostanzialmente interna alla pratica e al servizio; per renderla "partecipata" è sufficiente chiamare uno o più esterni, che diano il loro parere dal di fuori. È evidente che questa accezione è molto riduttiva, troppo limitante, non prendendo neppure in considerazione l'ipotesi di coinvolgere altri stakeholders. D'altro canto, quando si può dire che la base di partecipazione è stata sufficientemente allargata? Una risposta univoca e condivisa ancora non c'è.

2.5.4.2 *Metodi, strumenti e ostacoli della valutazione partecipata*

Il primo studioso che ha discusso in modo approfondito di partecipazione in riferimento a questi temi è stato Kurt Lewin²⁹¹ (1946), considerato il padre

²⁹⁰ In questo caso non essendoci alcun meccanismo elettivo o di legittimazione, il rischio è quello che i decisori chiamino persone a loro gradite, e che ne trascurino altre con punti di vista diversi; in pratica, si rischia fortemente l'autoreferenzialità.

fondatore della psicologia sociale; il metodo ideato dallo psicologo tedesco, la “ricerca-azione”²⁹², risultava estremamente innovativo e veniva a caratterizzarsi per la circolarità del percorso, dalla parte conoscitiva di ricerca alla fase attuativa dell’azione, per poi ritornare ad una nuova ricerca e ad una nuova azione, e così via. L’elemento più innovativo del pensiero di Lewin consisteva nel ritenere indispensabile che a portare avanti tutto il percorso fosse un gruppo di lavoro composto da vari stakeholders: scienziati, tecnici, professionisti, cittadini interessati, in quanto ciascuno portatore di punti di vista, interessi, obiettivi diversi. In questo gruppo di lavoro, ognuno cercava di dare il proprio contributo, restando ben delineati i ruoli e le competenze di ciascuno: il tecnico parlava come tecnico, lo scienziato come scienziato, il cittadino come cittadino. A seconda delle varie fasi del programma, le responsabilità erano distribuite diversamente: ad esempio, nella fase di decisione degli strumenti metodologici da utilizzare, tutti avevano potere consultivo, ma sotto la guida del più esperto (o dei più esperti) nell’argomento. Il semplice cittadino, che in questa fase potrebbe non avere gli strumenti concettuali per formarsi un’idea precisa, sarà fondamentale in altre fasi, come per esempio nella diffusione dell’informazione alla cittadinanza. In pratica, nel metodo di Lewin la valutazione partecipata è uno dei momenti dell’intero percorso di progettazione e attuazione. Una ricerca partecipativa ha l’obiettivo di coinvolgere il maggior numero di persone nella realizzazione di un progetto (o di un servizio), a partire dall’ideazione fino alla sua conclusione. Per esempio, all’interno di un servizio sanitario si dovrebbe prevedere la partecipazione del personale che vi lavora, degli utenti che lo utilizzano e delle persone deputate al controllo per quanto riguarda la gestione amministrativa e finanziaria. Saltare uno di questi passaggi significherebbe raccogliere informazioni parziali e tendenzialmente poco affidabili: prendendo in considerazione il punto di vista del cittadino, bisogna fare attenzione a non perdere il punto di vista del professionista che quotidianamente viene a contatto con i problemi e le risorse del servizio. Infatti, valutazione partecipata non significa conoscere il punto di vista del cittadino, ma conoscere anche il punto di vista del cittadino, oltre a quello dei tecnici. Coinvolgere quante più persone possibile, dando loro la possibilità di essere parte attiva nel processo di valutazione, significa rendere la valutazione stessa meno minacciosa per gli operatori dei servizi, e significa anche stabilire e/o rafforzare un rapporto fra cittadini e servizi che non sempre è idilliaco. Un altro problema riguarda la metodologia da utilizzare: ad esempio le interviste individuali, le interviste di gruppo, i *focus group*, i gruppi nominali, la tecnica delphi e altri ancora. La partecipazione dovrebbe sempre accompagnarsi a flessibilità (da parte dei tecnici), in quanto entrare a far parte di un processo dove tutto è già stabilito

²⁹¹ LEWIN K., *Action Research and Minority Problems*, in *Journal of Social Issues*, 2(1946)3. "La ricerca necessaria per la pratica sociale può meglio definirsi come ricerca per la gestione sociale o ingegneria sociale. E' un tipo di ricerca d'azione, una ricerca comparata sulle condizioni e gli effetti delle varie forme di azione sociale che tende a promuovere l'azione sociale stessa. Se producesse soltanto dei libri, non sarebbe infatti soddisfacente" (LEWIN K., *I conflitti sociali*, Milano, Franco. Angeli, 1980, pp. 248-249).

²⁹² Alcuni autori sostituiscono alla parola “azione” la parola “intervento”.

senza avere neppure la possibilità di parlarne, è molto frustrante e demotivante. Infatti, uno dei problemi più rilevanti riguarda il modo in cui motivare le persone a partecipare: la partecipazione dovrebbe essere un processo ciclico, e non lineare con un inizio e una fine determinati.

Le esperienze di valutazione partecipata sono, a tutt'oggi, molto limitate e, in molti casi, poco chiare sotto il punto di vista metodologico e del coinvolgimento degli stakeholders. Non ci sono infatti dei criteri per stabilire "quanto" è partecipata una ricerca o una valutazione, né c'è chiarezza sul "chi" sia necessario interpellare (le associazioni di Terzo Settore? Operatori e tecnici esterni al servizio? Cittadini interessati?).

In ogni caso la valutazione dovrebbe essere partecipata:

1. per avere *punti di vista* diversi riguardo ad un fenomeno, aumentando le possibilità di comprensione;
2. *per favorire il confronto fra istituzioni e cittadini*;
3. *per aumentare, nei cittadini, il senso di appartenenza alla comunità*, sentendo inoltre di poter dare il proprio contributo alla causa comune;
4. *per instaurare legami e relazioni*, al fine di innescare un processo, che Kurt Lewin ha chiamato ricerca-azione;

Infine, nella valutazione si dovrebbe incoraggiare la partecipazione degli stakeholders perché è un aiuto all'azione di triangolazione da effettuare nella valutazione in quanto:

- 1) diversi ricercatori, portatori di esperienze, competenze e forse anche professionalità diverse possono pensare ai problemi e alle soluzioni in maniera diversa;
- 2) interrogare diverse fonti di dati possono far vedere le stesse variabili in una altra luce;
- 3) diversi metodi di ricerca possono mettere in risalto aspetti nuovi;

ma, soprattutto, perché le eventuali carenze di una fase della valutazione possono essere compensate da un'altra fase²⁹³.

²⁹³ Vedi Quarto Capitolo.

Parte Terza

3. Per una valutazione della politica socio educativa

3.1. *Le problematiche socioeducative*

3.1.1. *Le direttrici di fondo*

“Non vi è certamente una priorità in assoluto di una politica pubblica rispetto alle altre. Tuttavia quella educativa è pregiudiziale, giacché i cittadini, soltanto grazie al grado e alla qualità della formazione ricevuta, possono fruire in forma differenziata dei servizi di cui si occupano le altre politiche”²⁹⁴.

Nel primo capitolo è stata proposta una definizione del concetto di politica pubblica socio educativa con un’accezione piuttosto restrittiva - pur sapendo che non si tratta della sola interpretazione possibile, né probabilmente della più esaustiva - secondo cui gli interventi della politica stessa si configurano come una “risposta” ad *un certo problema socio educativo collettivo* che o si evidenzia specificatamente nel o si interseca con il sistema di istruzione e formazione (nazionale e regionale) complessivo.

Per “problema socio educativo collettivo”, quindi, si intende una *situazione socialmente percepita* dai soggetti, inseriti nel o dialoganti con il sistema d’istruzione e formazione professionale, come insoddisfacente e quindi necessitante di cambiamento (eventualmente meritevole di un intervento dell’amministrazione scolastica).

Gli esempi presentati nel primo Capitolo rappresentano situazioni oggettive di carattere socio-educativo considerate insoddisfacenti (da un numero sufficientemente ampio di membri della collettività) sia socialmente sia educativamente e per le quali è stato ritenuto necessario un intervento pubblico sotto forma di destinazione di risorse e/o di imposizione di regole.

La politica socio educativa è da considerare, allora come un insieme di azioni dirette ad un determinato segmento della popolazione per modificarne, nel senso desiderato, uno o più *apprendimenti, comportamenti o condizioni* connotati appunto come “problematica”.

Quello che si adotta in questa Tesi, quindi, è un modo particolare di *leggere* le politiche pubbliche, ovvero un punto di vista particolare in base al quale interpretare gli interventi originati dalle politiche socio-educative. assunzione Questa prospettiva è motivata dall’obiettivo di valutare il successo della politica attraverso l’esplicitazione, la caratterizzazione e la misurazione degli *outcomes* che descrivono e rappresentano il successo; per convesso ne consegue che lo scopo di questa Tesi non è perciò quello di analizzare i processi decisionali che danno vita alle politiche socio-educative, né le risorse, l’organizzazione e gli

²⁹⁴ Izzo, *L’educazione* 24

obiettivi assegnati agli interventi della politica, né ancora l'insieme delle azioni che rientrano nell'attuazione della politica, né, infine, le azioni condotte dopo la valutazione degli *outcomes*, ovvero l'uso delle *evidenze*.

Di seguito sono descritti gli elementi che caratterizzano lo sviluppo di una politica, e i relativi interventi, in funzione dell'influenza che esercitano, direttamente o indirettamente, sull'impianto della valutazione.

3.1.2. *La dichiarazione del contesto sociale di riferimento*

Fra i molteplici ambiti sociali utilizzati per svolgere politiche socio educative si possono menzionare: il contesto lavorativo, scolastico, le aziende sanitarie (dotate di varie strutture che svolgono funzione informativa/educativa), la famiglia (che riveste un ruolo determinante nella promozione del benessere individuale e nello sviluppo di stili di vita sani e di sistemi relazionali fondamentali per lo stesso soggetto). Indipendentemente dalla scelta dell'ambiente, o sociale o territoriale o temporale, dove svolgere un intervento, l'analisi del *setting* in cui si agisce è un elemento imprescindibile; questo, infatti, non riguarda solo le condizioni materiali o esterne, ma si configura come un ambiente formativo all'interno del quale ogni variazione o mutamento è correlato al processo di formazione, proprio perché il *setting* stesso ne costituisce una parte integrante. Al contesto correlato sono connessi sia il tipo di utenza (ad esempio adulti, ragazzi, bambini) sia le caratteristiche intrinseche dell'intervento in termini di tipologia e grado di strutturazione.

In questa prospettiva, il sistema scolastico, allargato al sistema di formazione professionale regionale è da considerarsi come il contesto ideale per la promozione delle politiche socio educative, perché:

- raggiunge una molteplicità di soggetti, compresi coloro che sono esposti al rischio di sviluppare condotte disfunzionali, come ad esempio l'uso di droghe, i comportamenti alimentari dannosi, i comportamenti devianti;
- favorisce la costruzione di stili di vita più o meno sani;
- svolge un ruolo formativo importante nella promozione di competenze trasversali come il problem-solving e il decision making.

Attualmente gli interventi socio educativi coinvolgono tutti i livelli del sistema scolastico, a partire dalle scuole dell'infanzia fino all'università, nel rispetto del periodo di vita e delle fase del processo di sviluppo in cui i destinatari si collocano. Ogni azione preventiva, o educativa, viene programmata partendo dalla considerazione di quali sono i gruppi sociali, e qual è la fascia d'età che potenzialmente è esposta a mettere in atto quei comportamenti identificati come rischiosi o dannosi oppure devianti. Gli interventi delle politiche socio educative si caratterizzano dunque per le informazioni e la conoscenza che producono e diffondono sui beneficiari.

Il fondamento su cui poggia la costruzione e la diffusione di informazioni è quello che una popolazione è tanto più protetta dall'insorgenza di problematiche al suo interno, quanto più numerose ed accurate sono le informazioni di cui questa è in possesso²⁹⁵. Sebbene a livello concettuale giusto queste riflessioni siano ineccepibili, a livello empirico si rilevano delle inesattezze, in quanto l'informazione da sola non modifica necessariamente né l'atteggiamento delle persone né agisce come previsione per le possibili condotte. Un esempio è costituito dalle campagne di prevenzione all'AIDS, che danno numerose informazioni sui rischi e sui comportamenti sicuri, ma sono inefficaci nel momento in cui si passa al comportamento concreto²⁹⁶.

Un ulteriore elemento critico si rileva rispetto al rischio connesso al fornire informazioni che stimolano l'interesse e il desiderio di *sperimentare*, producendo il cosiddetto effetto *boomerang* "ossia un effetto di segno opposto, con il quale il soggetto reagisce alla situazione invocando un margine di libertà, di autonomia (tale fenomeno è spesso posto a base dell'anticonformismo e prende il nome di "reattanza")"²⁹⁷; tale fenomeno è riscontrabile maggiormente negli adolescenti

Inoltre si è rilevato che in molti interventi formativi di prevenzione l'attività è delegata ad un esperto che generalmente è esterno alla scuola e che quindi fornisce informazioni che possono avere un impatto limitato o scarso; di qui la scelta di affidare all'insegnante l'implementazione di attività informativo-preventive, tuttavia questo tipo di intervento si è tradotto in una lezione asimmetrica in cui non vi è né un'elaborazione adeguata di ciò che viene detto, né risposte esaurienti alle domande che vengono poste. Ciò ha provocato l'insorgenza di un ulteriore problema: la credibilità della fonte, poichè "Essere una fonte credibile d'informazione significa essere accurati in ogni cosa che si presenta e avere la volontà di conoscere tutti quei fatti che non sono conosciuti. Spesso invece genitori e insegnanti, quando capiscono di non avere tutte le informazioni necessarie, tendono a riproporre affermazioni dubbiose o ricorrono a esortazioni morali, perdendo irrimediabilmente la loro credibilità agli occhi dei giovani che stanno cercando d'informare. E' stato osservato che quando la fonte non fornisce informazioni corrette o realistiche aumenta l'atteggiamento di sfiducia nei confronti degli interventi di prevenzione nel loro complesso"²⁹⁸.

²⁹⁵ TARTAROTTI L., *Droga e prevenzione primaria. Prospettive e strategie dell'intervento preventivo scolastico*, Milano, Giuffrè, 1986, p. 45.

²⁹⁶ RAVENNA M., *Psicologia delle tossicodipendenze*, Bologna, Il Mulino, 1997. Nel testo vengono presentate evidenze sul fatto che le campagne di prevenzione mostrino quote considerevoli di soggetti dichiaranti di avere rapporti sessuali non protetti, anche occasionali, per lo più confidando nella propria capacità di selezionare partner sani. Tali comportamenti, secondo lo schema proposto, sono un segnale sia di una scarsa percezione del rischio personale, sia di un certo fatalismo nell'esposizione consapevole al rischio.

²⁹⁷ MUCCHI FAINA A., *L'influenza* 11-134.

²⁹⁸ RAVENNA, *Psicologia* 234

3.2. La formazione della politica

3.2.1. I livelli territoriali della politica

La comprensione dei risultati ottenuti dagli interventi delle politiche socio-educative, e pubbliche in generale, dipende anche da una piena chiarezza analitica su cosa si intenda per sviluppo di una politica pubblica a livello nazionale o territoriale.

In Italia, nel linguaggio corrente e nei documenti ufficiali, per “politica regionale” si intende quella parte della politica per lo sviluppo rivolta alla coesione, al riequilibrio economico-sociale, alla competitività di specifici territori. In linea con le indicazioni del Trattato dell’Unione europea e della Costituzione italiana, l’enfasi è quindi, sull’*intenzionalità* e sull’*aggiuntività* finanziaria con cui la politica è rivolta a specifiche parti o del territorio²⁹⁹ oppure dei beneficiari. In altri paesi europei (Gran Bretagna, Austria, Francia, Germania, ecc.), dove simile è l’impianto concettuale e operativo, nelle forme moderne che essa ha assunto, la politica regionale viene talora denominata “politica territoriale”³⁰⁰.

La politica regionale non coincide, quindi, né con il complesso della politica di sviluppo – una larga parte di quest’ultima viene condotta avendo a riferimento obiettivi generali nazionali e non specifici territori – né con l’insieme degli interventi per lo sviluppo realizzati dalle Regioni – le Regioni attuano nei loro territori anche interventi di natura ordinaria, non aggiuntiva, mentre, d’altra parte, una parte della “politica territoriale” può essere attuata dall’Amministrazione centrale. Per la politica regionale qui si intende, invece, *quella parte della politica di sviluppo che si aggiunge all’azione ordinaria* condotta sia dalla Gestione Centrale, sia dalle Regioni, sia dalle Province o Comuni.

Il complesso della politica di sviluppo si articola in due distinte componenti: la “politica ordinaria” (riportata talvolta nei testi di politica economica come “politica nazionale”) e la “politica territoriale”. Entrambe richiedono, allo stesso tempo, sia attenzione all’articolazione territoriale sia di essere gestite dall’Amministrazione centrale o dagli Enti Locali; la differenza fra le due, quindi, risiede nella finalità e nell’origine delle risorse finanziarie che le alimentano. Per quanto concerne la prima, la finalità riguarda l’assicurazione del massimo benessere con le migliori condizioni di contesto possibili, trascurando le differenze nei livelli di sviluppo, come se tutti i territori interessati fossero caratterizzati da “condizioni ordinarie”; mentre la seconda riguarda invece le risorse finanziarie assegnate, che nel caso delle politiche territoriali devono essere distinte da quelle ordinarie - a garanzia della loro *aggiuntività* - anche se dirette verso comuni obiettivi di competitività e giustizia sociale.

²⁹⁹ Cfr “Documento strategico preliminare nazionale 2007-2013-QSN”

³⁰⁰ Il termine “territoriale” è anche usato dall’OCSE per indicare questo tipo di politica. Si noti, peraltro, che con i termini “regionale” o “territoriale” si intende talora, con un’accezione più estesa, ogni politica di sviluppo orientata a specifici territori, anche priva del carattere di addizionalità.

Rispetto alla distinzione e diversificazione delle politiche, la valutazione deve perseguire molteplici finalità strettamente interconnesse, cioè quali la finalità:

- *conoscitiva*, in base alle quale si deve consentire di acquisire dati ed informazioni sugli effetti ed i risultati delle politiche;
- *di sostegno delle decisioni*, volta a fornire ai decisori elementi necessari per orientare le loro scelte;
- *di trasparenza*, per consentire di rendere conto di quanto ottenuto e finanziatori conseguito. Ciò vale soprattutto per i finanziamenti per interventi sociali devoluti dalla Commissione Europea³⁰¹ allo Stato italiano, ma anche ai partner istituzionali (p.e., titolari di funzioni di tutela sulle questioni ambientali o di pari opportunità), ai partner sociali, ad altri portatori di interessi (*stakeholder*) ed alla cittadinanza.

In coerenza anche con quanto richiesto dalla Comunità Europea, occorre costruire una valutazione delle politiche incentrata sui risultati, ovvero sugli *outcome*, e in particolare valutare “*gli effetti congiunti di diverse azioni, anche afferenti a diversi programmi, sullo stesso territorio e sugli effettivi servizi resi dall’azione pubblica complessivamente considerata*”³⁰², ponendo ai valutatori “*domande circoscritte su argomenti controversi e rilevanti*”. Inoltre, è opportuno valutare anche le azioni intraprese in precedenti periodi di programmazione, in modo da fornire indicazioni utili per le nuove attuazioni.

3.2.2. *La governance della politica*

Il coordinamento delle politiche pubbliche nella società della conoscenza e dell’informazione, caratterizzata da rapidi cambiamenti, richiede che le organizzazioni politiche istituzionali apprendano rapidamente dai risultati delle politiche attuate, laddove apprendere non significa “accumulare nozioni” o informazioni, ma utilizzare l’elaborazione della conoscenza per ridefinire obiettivi, problemi e strategie³⁰³. Ciò a sua volta richiede che tutti i soggetti partecipino ai processi di apprendimento organizzativo “distribuendo” gli elementi di

³⁰¹ Recentemente il tema degli effetti delle politiche e della sua valutazione si è accompagnato a quello più ampio della *governance* pubblica. Testimone qualificato di questa tendenza è il Libro Bianco dedicato dall’Unione Europea proprio a questo argomento. In tale documento l’efficacia delle politiche viene citata tra i cinque principi ispiratori di una buona *governance* (assieme ad apertura, partecipazione, responsabilità e coerenza). Lo stesso documento contiene anche un riferimento esplicito all’importanza della valutazione. Il Libro Bianco sottolinea infatti come “*le politiche dell’Unione Europea devono essere efficaci e tempestive, producendo i risultati richiesti in base a obiettivi chiari, alla valutazione del loro impatto futuro e, ove possibile, delle esperienze acquisite in passato*”. Comunicazione della Commissione, del 25 luglio 2001, « Governance europea - Un libro bianco » [COM(2001) 428 def. - Gazzetta ufficiale C 287 del 12.10.2001].

³⁰² Comunicazione della Commissione, Governance europea, op. cit. p.266

³⁰³ Cfr. FADDA S., *Governance territoriale e progettazione integrata*, in DEIDDA D. (a cura di), *Governance e sviluppo territoriale*, Roma, Formez, 2003, p. 58.

“conoscenza” in loro possesso. Questa necessità è il risultato, da un lato, del fatto che la conoscenza non è più concentrata su alcuni attori sociali privilegiati ma è distribuita nella molteplicità degli attori sociali stessi che compongono il sistema; dall’altro lato sussiste la consapevolezza che gli elementi di conoscenza non sono tutti producibili, codificabili e trasmissibili come merci in un sistema di mercato. La possibilità della diffusione può essere peraltro ammessa solo per quegli elementi classificabili come *know-what* o *know-why* (sapere astratto, tecnico), mentre tutto ciò che è *know-how* e *know-who* (sapere pratico, “saper fare”), avendo un carattere tacito ed incorporato nelle relazioni interpersonali, è riproducibile e distribuibile soltanto attraverso reti comunicative e relazionali basate sulla coesione sociale e sulla partecipazione.

La distribuzione delle informazioni allora si caratterizza con le proprietà di trasversalità, imprevedibilità, ed evoluzione essenziali alle dinamiche della conoscenza e dei processi di apprendimento nei moderni sistemi complessi³⁰⁴. Il conoscere e l’apprendere, che si sviluppano in sistemi organizzativi locali, sono da considerarsi pertanto come sistemi viventi, complessi ed evolutivi; in quanto tali, non sono trattabili né con i modelli lineari – ossia attraverso relazioni di proporzionalità tra le variabili indipendenti e quelle dipendenti - né con i modelli di equilibrio, dove vengono solamente definite coerenza e compatibilità dei singoli elementi con le grandezze aggregate; inoltre, i processi che si instaurano tra questi due poli non sono formati da sequenze di eventi concatenati da nessi causali di tipo deterministico, ma piuttosto di tipo evolutivo. Questa interpretazione della configurazione dei sistemi sociali ed economici concorda con le tesi sostenute nelle indagini più attuali, nelle quali viene sorpassata la sterile ricerca della definizione di una specie di *fisica* della società basata su consumati modelli di equilibrio, perché prospetta il sociale e l’economia come sistemi *al margine del caos*, nei quali gli individui si trovano continuamente assorbiti in manovre di adattamento reciproco in corrispondenza di un continuo fluire degli eventi³⁰⁵.

Nel quadro di tale orientamento il focus dell’attenzione si concentra sull’affermazione di una *forma di coordinamento* di tipo *reticolare* che si esplicita sia mediante azioni collettive strutturate, negoziate e gestite in maniera interattiva a diversi livelli istituzionali (*deliberative associations*)³⁰⁶, sia mediante comportamenti indipendenti dal punto di vista procedurale ma sostanzialmente interattivi, configurati su *patterns* relazionali corrispondenti ai requisiti di conformità e alle regole sociali; una caratterizzazione di coordinamento reticolare è rappresentata dalla *governance interattiva*, intesa come attivazione

³⁰⁴ Per un approccio a questi processi basato sulle reti neurali, si veda: NOHRIA N., ECCLES R., *Networks and organizations*, Harvard, Harvard Business School, 1992 e ZIMAN, J. (1992). *A neural net model of innovation*, Science and Public Policy, n.18, pp.65-67.

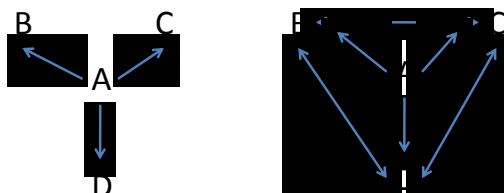
³⁰⁵ Cfr. ANDERSON P.W. - ARROW K.J. - PINES D., *The economy as an evolving complex system*, Redwood City, Addison-Wesley Publishing Company, 1988.

³⁰⁶ Cfr. STARK D. - BRUSZT L., *Postsocialist Pathways. Transforming politics and property in East Central Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997. In particolare pp. 111-136.

organizzazione e gestione di un *network* di coordinamento e di cooperazione³⁰⁷ con l'obiettivo di raggiungere finalità condivise. Quest'ultima può anche essere assimilata, per gli argomenti appena richiamati, ad un *social communication network*, definito come reticolo di relazioni e comunicazioni sociali interattive, all'interno del quale la numerosità delle relazioni è consistentemente più elevata in confronto a quella realizzabile nello schema gerarchico; la rappresentazione esemplare di questa proprietà (figura 3.2.2), implica che il numero di relazioni instaurabili in un sistema gerarchico composto da quattro elementi, con A corrispondente al vertice, il numero delle relazioni possibili è tre ($n - 1$), mentre uno schema reticolare composto da un numero equivalente di elementi veicola un numero di relazioni pari a sei ($n(n-1) / 2$).

Figura 3.2.2. Composizione delle relazioni in schemi reticolari diversi.

³⁰⁷ Il paradigma reticolare (*network*) fonda i sistemi sociali ed economici come sistemi: a) complessi; b) viventi; c) evolutivi, in cui la trasmissione dell'informazione avviene attraverso processi interattivi e relazionali e la accumulazione di conoscenza avviene attraverso processi di apprendimento continui ed evolutivi. In tali sistemi, le sequenze decisionali degli agenti non sono basate su un principio di razionalità sostantiva, ma su un principio di razionalità procedurale che conduce a scelte "soddisfacenti" maturate in un percorso evolutivo. In altre parole, i comportamenti degli agenti sono il risultato di una sequenza di scelte che non possono considerarsi basate sull'applicazione di un algoritmo di "massimizzazione dell'utilità". Tale algoritmo presupporrebbe la definizione chiara di una funzione obiettivo da massimizzare, il possesso di un'informazione completa e una capacità computazionale del cervello umano praticamente illimitata per poter elaborare l'intera massa delle informazioni. Se esistessero tali condizioni si potrebbe parlare di razionalità "sostantiva" e di scelte ottimizzanti; ma poiché tali condizioni non esistono, gli agenti economici fanno uso nel compiere le loro scelte, come Simon ha messo in luce, di una razionalità "procedurale"; ossia, i consumatori e le imprese decidono sulla base degli elementi di conoscenza posseduti (conoscenza non completa) in modo da raggiungere risultati "soddisfacenti". Le scelte sono quindi *satisficing* e non *maximising*. In più, tali scelte maturano in un percorso evolutivo, il che significa che non esiste una sequenza di scelte definita nella sua interezza in un momento che lasci allo scorrere del tempo il solo compito di implementazione o di esecuzione. Al contrario, ogni scelta comportamentale degli agenti modifica lo scenario complessivo e la scelta successiva va compiuta sulla base sia delle nuove conoscenze relative ad uno scenario modificato sia di nuove ipotesi strategiche, quindi in una maniera che si può definire "evolutiva".



In un siffatto sistema di reticoli, il coordinamento tra i soggetti si concretizza in massima parte per mezzo di dinamiche relazionali che convergono verso una sorta di tavole di coordinamento autopoietiche, come in realtà possiamo definire le “istituzioni economiche” che regolano gli scambi tra gli agenti³⁰⁸. Questo significa che il coordinamento si produce non soltanto mediante l’adesione a regole formali imposte ai singoli soggetti, ma anche attraverso l’assimilazione di modelli di comportamento non formalizzati, determinati dall’incremento delle interazioni tra i soggetti e condivisi mediante un processo di apprendimento collettivo.

La tabella successiva riassume gli elementi essenziali che si evidenziano dal confronto tra le dimensioni del coordinamento e i diversi meccanismi tipologici di *governance*:

Tabella 3.2.2 Dimensioni del coordinamento e meccanismi di governance³⁰⁹

³⁰⁸ Si parla qui di “istituzioni economiche” intese come modelli che effettivamente regolano il comportamento degli agenti, e non come “istituzioni amministrative”. Cfr. FADDA S., *Does the Change of Economic Institutions Require a Change in Values?*, Università Roma Tre, Dipartimento di Economia, W.P. n. 28 2002. È utile richiamare a questo proposito la nozione di “regimi istituzionali” avanzata da Krasner: “*regimes can be defined as sets of implicit and explicit principles, norms, rules and decision making procedures around which actors’ expectations converge... Principles are beliefs of fact, causation and rectitude. Norms are standards of behaviours defined in terms of rights or obligations. Rules are specific prescriptions or proscriptions for action. Decision-making procedures are prevailing practices for making and implementing collective choices*” (KRASNER S., *Structural causes and regime consequences: regimes as intervening variables*, in KRASNER S., *International Regimes*, Ithaca, Cornell University Press, 1983, p. 2).

³⁰⁹ FADDA S., *Governance territoriale e progetti integrati*, Roma, Formez, Documento di lavoro, 2005

Dimens Meccan	Coordinamento Orizzontale		Coordinamento Verticale		Coordinamento Esterno	
	tra imprese	tra tutti gli agenti	tra imprese	tra tutti gli agenti	tra imprese	tra tutti gli agenti
gerarchico	nessuna relazione diretta	Regolamenti amministrativi Supervisioni gerarchiche	Impresa leader e subfornitura gerarchica	Governo Centralizzato Subordinazione Pianificazione top-down	Multinazionali Legami di dipendenza delle singole imprese	Globalizzazione gerarchizzata Dipendenza geopolitica
di mercato	Competizione Economie esterne Spillover e spinoff	Contratti Conoscenza e "signaling" Valori e patterns	Decentramento produttivo di tipo competitivo	Competizione tra livelli istituzionali Management by result	Mercati esterni servizi finanziari e commerciali commercio globale	Relazioni interregionali e internazionali competitive
reticolare (network)	Esternalizzazioni di funzioni; azioni comuni; cooptation	Programmazione locale partecipata, concertazione, patti, principio di reciprocità/interdipendenza,	Suddivisione dei processi produttivi; unità produttive specializzate	Programmazione di tipo bottom-up; pianificazione strategica; partenariato, sussidiarietà	Alliance capitalism; accordi produttivi e commerciali extra locali; integrazione globale	Cooperazione istituzionale interregionale e internazionale

3.3. I caratteri della valutazione della politica socioeducativa

3.3.1. Gli scopi e gli obiettivi della valutazione

Lo scopo principale della valutazione delle politiche socio educative, perseguito in questa Tesi, è la verifica dei cambiamenti intercorsi rispetto alla situazione di partenza ed evidenziati come outcomes declinati specificatamente negli *apprendimenti*, nell'*agire*³¹⁰ e nelle *condizioni*.

Il proposito della Tesi, comunque, non è di illustrare come in generale si debba "fare valutazione", pur presentando uno specifico framework; l'intenzione è quella invece di offrire un punto di riferimento concettuale e operativo per qualificare e comprendere *i risultati*, o *outcome*, delle politiche socio-educative nazionali e/o territoriali, in funzione della risposta al problema collettivo che le motiva, e individuare l'entità di tali risultati.

Sottolineare fin dall'inizio la natura circoscritta di questa operazione è fondamentale per prevenire possibili equivoci: il termine "valutazione" è infatti usato con una molteplicità di significati e di intenti conoscitivi. Che, sebbene perfettamente legittimi, non sono considerati nello sviluppo del tema specifico di questa Tesi.

In particolare, ciò che si vuole evidenziare è che l'esigenza conoscitiva alla base della valutazione nasce dalla consapevolezza che i processi attuativi delle politiche socio educative (e di qualsiasi azione pubblica) sono imprevedibili e poco controllabili dall'alto. Quindi il modo più consono di procedere per il valutatore è

³¹⁰ Con il termine di "agire" si intende in questa Tesi considerare tutti i cambiamenti possibili nei comportamenti da parte dei vari "soggetti" che sono interessati da una politica socio educativa; cioè sia i beneficiari diretti, sia i beneficiari non aderenti, sia la popolazione dei non beneficiari, sia gli stakeholder, sia i decisori delle azioni sia i decisori della politica.

quello di ricostruire - prevalentemente mediante strumenti di indagine qualitativa che permettono di accompagnare con le azioni valutative lo sviluppo della politica - i processi di attuazione per capire come e per quali ragioni si discostano dal disegno originario.

Una politica, infatti, può utilizzare una molteplicità di interventi o correttivi o protettivi o riparatori oppure terapeutici: ad esempio, può decidere un'assegnazione di fondi specifici o il trasferimento mirato di risorse (il finanziamento pubblico alle scuole paritarie); un'imposizione di obblighi o divieti (l'obbligo del PEI per gli studenti diversamente abili); un'erogazione di servizi specifici per una determinata utenza (gli interventi per la scuola ospedale); un incentivo finalizzato a promuovere o inibire un particolare comportamento (l'educazione alla cittadinanza per la prevenzione del disagio giovanile e del bullismo); una campagna di comunicazione che tenta di modificare un certo atteggiamento (le misure incentivanti per progetti relativi alle aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica); o, ancora, fare ricorso a un *mix* più o meno complesso di questi diversi interventi.

La valutazione quindi deve essere in grado di decifrare la complessità delle risultanze e di stabilire la validità e l'efficacia della *risposta*, ovvero la politica e i suoi interventi, rispetto alla problematica che si vuole contrastare, in modo da stabilire: 1) *che tipo* di politica è stata effettivamente compiuta; 2) secondo *quale logica* la policy avrebbe dovuto indurre un certo tipo di cambiamento; 3) *quali* tra i potenziali beneficiari sono stati raggiunti ed eventualmente con quale *intensità*. Inoltre, si deve considerare che la valutazione si dimostra utile non solo per emettere un giudizio finale (o un elenco di giudizi), positivo o negativo, ma anche per svolgere altre funzioni quali: chiarire gli scopi della politica socio-educativa e dei vari interventi, analizzare l'andamento di quest'ultimi, controllare i processi che si sono attivati nello sviluppo dei progetti e produrre una documentazione utile per le possibili azioni di disseminazione di buone pratiche e di analisi delle evidenze. È opportuno precisare che, ciò che vale per gli approcci valutativi in generale risulta rilevante anche per il framework proposto in questa Tesi, vale a dire che le difficoltà nel mettere a fuoco le risultanze di una politica (anche a posteriori, una volta che sia attuata), su quali apprendimenti o comportamenti o condizioni abbia voluto incidere, determinano la rilevanza del programma valutativo stesso.

3.3.2. *Gli assunti per la progettazione dell'intervento e il contesto di riferimento della valutazione*

Innanzitutto è fondamentale puntualizzare che in linea di massima gli interventi delle politiche socio-educative attuati concretamente si basano su di un'analisi dei bisogni, eseguono una programmazione adeguata e definiscono specificamente gli obiettivi; queste attività, infatti, si ispirano a modelli di progettazione che, seguendo le fasi della ricerca-azione, partono da un'attenta analisi della domanda

e dei fabbisogni, con una valutazione sociale e situazionale funzionale a porre i primi punti-obiettivo. Le azioni iniziali di valutazione - di tipo diagnostico-valutativo - si attuano per la messa a punto degli interventi (circoscrizione della problematica), e si esplicano, anche, attraverso azioni di recupero delle informazioni tramite o interviste a testimoni privilegiati o consultazioni/dibattiti con persone interessate e possibili beneficiari, oppure attraverso osservazioni sul campo funzionali a rilevare con maggior precisione la distribuzione del fenomeno/problematica.

Per quanto concerne gli interventi di politica socio-educativa è utile considerare due tipologie di variabili che hanno un effetto sul comportamento: la prima riguarda le variabili individuali che influenzano il comportamento mentre la seconda mette a fuoco le variabili del contesto ambientale e le influenze reciproche. Chiaramente, durante la progettazione degli interventi, per l'analisi del contesto e dei fattori situazionali acquistano particolare importanza anche la disamina e lo studio approfondito di numerose teorie quali ad esempio quelle sull'influenza sociale, sul gruppo, sui fattori predisponenti il comportamento, sull'analisi del contesto facilitante o meno il comportamento.

La prima fase del progetto degli interventi termina con la stesura degli obiettivi; successivamente, dopo aver stabilito anche come tradurre gli obiettivi in azione, si entra nella parte dell'intervento, che porta alla definizione e alla specificazione del setting, della disponibilità delle risorse, e dei criteri per la verifica. Il momento della verifica deve essere considerato in tutta la sua importanza, poiché la maggior parte degli interventi mostra carenze proprio in questa fase, inoltre si dimostra utile durante la programmazione, in quanto consente di reperire informazioni per il confronto con altre azioni che sperimentano nuove metodologie.

Normalmente, con i modelli di valutazione più utilizzati, la valutazione viene suddivisa in tre livelli; il primo riguardante la valutazione di processo, o *formativa*, in cui l'enfasi è posta più sul processo che accompagna in itinere l'intervento effettuato che sui risultati ottenuti, di conseguenza si tenta di far sviluppare l'intervento nella direzione prefissata. Questa azione serve anche come *regolazione* delle azioni svolte.

il secondo livello è definito di *d'impatto*, e viene adottato per rilevare gli effetti immediati dell'intervento sui comportamenti, a conferma di uno stimolo alla partecipazione attiva delle persone e la loro responsabilizzazione derivante dalle attività progettuali. In ultimo, la valutazione dei risultati, o *sommativa*, verifica le vere e proprie condizioni di efficacia dell'intervento.

3.3.3. *La rappresentazione per la valutazione*

La costruzione degli impianti delle indagini valutative prevede una serie di passaggi tra cui la visualizzazione delle idee e dei concetti che possono essere utilizzati come guida per tradurre le problematiche valutative nelle indagini stesse. Il processo di rappresentazione più utilizzato sia per impostare sia per condurre

l'indagine valutativa è quella della *modellizzazione*, ovvero la costruzione di un *modello*³¹¹. Questo termine, essendo polisemico, presenta accezioni e significati diversi, anche scientificamente corretti; di qui la necessità di precisare in modo esplicito, fra i molti significati di fatto correnti, quale si intende scegliere soprattutto quando, come nel caso della pedagogia della valutazione, le diverse accezioni possono essere contemporaneamente valide³¹². In ragione di ciò, considerando l'esistenza di uno spettro molto largo di significati, in questo contesto per il termine "modello" si è scelto di utilizzare una accezione in cui il significato è caratterizzato congiuntamente sia in *funzione conoscitiva* sia in *funzione pratica*³¹³. Con la prima funzione si intende che una certa realtà *R*, o politica o intervento o programma valutativo, verrà intesa come "modello (conoscitivo)" di una realtà *Q*, in quanto si ritiene che la conoscenza di *R* possa facilitare la conoscenza di *Q*. Ad esempio, il programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente, o *Lifelong Learning Programme* (LLP³¹⁴), contribuendo, attraverso l'apprendimento

³¹¹ La parola *modello* secondo il dizionario "Devoto-Oli. Vocabolario della lingua italiana 2011" edito da Mondadori Education assume le seguenti accezioni: l'oggetto o il termine atto a fornire un conveniente sistema di punti di riferimento ai fini della riproduzione e dell'imitazione; costruzione che riproduce in scala ridotta le forme esatte e le caratteristiche di un'opera in fase di progettazione, o a scopo illustrativo e sperimentale; espressione matematica di un certo aspetto o fenomeno relativamente ai campi più vari e che ne riproduce le caratteristiche essenziali. Nella "Enciclopedia dell'economia Garzanti" edito da Garzanti Libri (1992) la parola "modello" è definita come: insieme di relazioni quantitative che descrivono in modo semplificato un certo gruppo di fenomeni, usate sia nella formulazione di teorie, che nella loro verifica empirica. Vedi Cap. 2°, par. "Aspetti concettuali".

³¹² Questa considerazione permette di usare in discipline diverse molti fra i concetti presenti in altre: ad esempio, per concetti come quelli di "cultura", di "verità", di "valore", di "induzione", ed altri ancora, per ciascuno dei quali si mostra ad un tempo la notevole polisemia e la grande importanza metodologica in varie discipline.

³¹³ Il modello può caratterizzarsi con le seguenti tre peculiarità: 1) *caratteristica di raffigurazione*: "modello significa sempre modello di qualcosa, cioè raffigurazione, rappresentazione di originali naturali o artificiali che possono a loro volta essere modelli". Questi originali "possono appartenere all'ambito dei simboli, al mondo delle immagini, all'ambito dei concetti oppure alla realtà fisica". 2) *Caratteristica di riduzione*: "i modelli generalmente *non* comprendono *tutti* gli attributi dell'originale che rappresentano ma solo quegli attributi che sembrano rilevanti ai creatori del modello e/o ai consumatori del modello". Altri autori parlano con maggior precisione di "semplificazione". 3) *Caratteristica pragmatica*: "i modelli di per sé non sono attribuiti univocamente ai loro originali. Essi soddisfano la loro funzione di sostituzione a) per *determinati soggetti* - che hanno la capacità di pensare, agire e usare il modello-, b) nell'ambito di determinati intervalli di tempo e c) limitandosi a *determinate operazioni intellettuali o reali*". Di conseguenza i modelli non sono solo, modelli di qualche cosa ma "anche modelli *per qualcuno*". Essi sono inoltre "modelli *per uno scopo ben preciso*". Detto in parole semplici: un modello viene creato da un soggetto con uno scopo ben preciso. Cfr. AGAZZI E, *La natura del modello*, in *Teoria dei modelli in pedagogia. Atti del Symposium internazionale Trento, 13-14 ottobre 1983*, Delle Fratte G. (a cura di), Trento, Federazione provinciale scuole materne, 1984.

³¹⁴ Il *Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente, o Lifelong Learning Programme (LLP)*, è stato istituito con Decisione N. 1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio il 15 novembre 2006, e riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione dal 2007 al 2013. Ha sostituito, integrandoli in un unico programma, i precedenti Socrates e Leonardo, attivi dal 1995 al 2006. Il suo obiettivo generale è *contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo della Comunità quale società avanzata basata sulla conoscenza*, con uno sviluppo economico sostenibile, nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale, garantendo nel contempo una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future (Strategia di Lisbona).

permanente, allo sviluppo della Comunità europea come società avanzata basata sulla conoscenza, costituisce un modello di realtà *R*, applicato ai diversi Paesi europei, da utilizzare come mezzo per raggiungere, e quindi conoscere, una realtà *Q* basata su di uno sviluppo economico sostenibile in grado di garantire una valida tutela dell'ambiente per le generazioni future³¹⁵. In pratica, la realtà *R* consiste in una struttura più o meno artificiale, *creata* in modo da contenere soltanto proprietà e relazioni già note, che si ritengono applicabili anche alla realtà *Q* ignota, o per lo meno poco nota³¹⁶. Da un punto di vista procedurale, inizialmente si escogita una struttura più o meno artificiale, utilizzando elementi di una realtà già nota e di cui si possiede una soddisfacente teoria; entro questa struttura (che è appunto il "modello") si fissano le analogie formali rispetto a quanto è o già noto o si suppone valere entro la struttura assai meno nota della realtà che si vuole studiare (ossia dell'universo di oggetti della nuova realtà che si desidera costruire); si ipotizza poi che le prime analogie, quelle già definite, non siano le sole esistenti e, attraverso induzioni/deduzioni operate sul modello, si scoprono altre relazioni formali per le quali si effettueranno verifiche sull'universo meno noto; alla fine si traggono da queste relazioni formali, ormai riferite direttamente all'universo in esame, ulteriori conseguenze e si comincia così a delineare la nuova realtà, abbandonando ad un certo punto lo stesso modello di partenza. Per questi tipi di modelli la valutazione è espressa principalmente attraverso una ricerca valutativa.

Con la seconda funzione, la *pratica*, l'interesse è per la tipologia di modello che risulta impiegato *operativamente* con una frequenza non inferiore a quello della funzione conoscitiva. Tale funzione concerne, anche se non totalmente, le realizzazioni concrete che possono riguardare: determinati tipi di condotta³¹⁷ delle persone, nei quali si esprimono in maniera esemplare certi valori, certe norme, o addirittura sistemi complessi di ideali e di fini; delle realizzazioni, come i "progetti", o di un oggetto o di un processo concreto, per i quali si studiano in base ad una teoria le condizioni ritenute ottimali per la riuscita (e in questo caso già si può dire

³¹⁵ Ad esempio, il modello "sistemico della valutazione", ci si riferisce alla valutazione, realtà *Q*, come ambito disciplinare a cui si applica la teoria dei sistemi, realtà *R*.

³¹⁶ Tale qualificazione del concetto di "modello" consente di cogliere le affinità che sussistono con il concetto di "teoria", ove per teoria si intenda un sistema strutturato di proposizioni vere che parlano a proposito di un "universo di oggetti"; tra le proposizioni devono sussistere legami di tipo logico-inferenziale che permettono di spiegare i fatti nell'universo di oggetti considerato. In tal modo emerge che in ogni teoria sono presenti due distinte strutture, quella linguistico-logica del suo linguaggio e quella concreta del suo universo di oggetti, e la correttezza di una teoria consiste nel fatto che la prima riesca ad esprimere, ad evidenziare con fedeltà, la seconda. "Questa presenza e questo confronto fra due strutture distinte è appunto il tratto comune che sussiste fra teoria e modello; ed è anche la base di un confronto assai utile che si può istituire fra le due nozioni." Vedi anche nota 25.

³¹⁷ Ad esempio, espressioni del tipo: "Tizio è un modello di giustizia e disinteresse", "Caio è un modello di efficienza", "Cesare ha assunto Alessandro Magno come modello di vita" e simili. In queste espressioni le persone menzionate non sono proposte come "modelli conoscitivi" di che cosa è la giustizia, il disinteresse, l'efficienza, l'esistenza perfetta, bensì come realizzazione concrete di condotte. Discorso del tutto analogo si può fare se, invece che persone, si propongono come modelli delle istituzioni o in genere delle strutture operative funzionanti (come quando si dice, ad esempio: "gli Stati Uniti sono un modello di sistema democratico", "la tale Università è un modello di efficacia").

che si costruisce un modello astratto con intenti che sono ancora prevalentemente conoscitivi, ma già in parte anche pratici). In entrambe le accezioni l'obiettivo non è comprendere "come le cose sono", ma piuttosto "come le cose debbono essere"; l'intenzionalità non è tanto conoscitiva o descrittiva quanto piuttosto normativa e prescrittiva. Ponendo in evidenza il "dover essere" o il "dover fare", piuttosto che il "modo di essere", tali determinazioni possono considerarsi come "modelli in funzione pratica", dove l'aggettivo "pratico" allude alla dimensione della *prassi* in senso molto lato. In molti casi concreti, il modello consiste in ultima istanza in una "realizzazione" di una "realtà" che ha tutte le proprietà strutturali di quella progettata, ma che ne differisce, di solito, per lo meno quanto a dimensioni. Ciò accade quando, ad esempio, si prova nella camera a vento un modellino di nave o di aeroplano o di macchina, o quando si prova su un piccolo campione di persone, opportunamente selezionato, un modello scolastico, o economico, o psicologico. Questa pratica, in fondo, può essere vista come un'applicazione del metodo sperimentale con lo scopo, soprattutto, di vedere se nella realtà esistono condizioni trascurate nel progetto teorico e che invece emergono nel modello, che è completamente sotto controllo. Ciò vale soprattutto quando (caso molto comune nella tecnica) la realizzazione di un progetto richiede di tenere conto di parecchi elementi empirici, che la teoria non prende in considerazione e che vengono scoperti caso per caso proprio in fase di realizzazione³¹⁸.

Per questi tipi di modelli la valutazione è espressa principalmente attraverso una valutazione di intervento di politica socio educativa (o programma di valutazione).

3.3.4. *La rappresentazione a Framework*

La costruzione di un impianto valutativo, ovvero il programma di valutazione di un intervento avviato da una politica socio-educativa, può essere *realizzata attraverso una specifica analisi e pianificazione che combina insieme* gli obiettivi dell'intervento e la verifica del loro raggiungimento. Lo strumento concettuale che permette tale azione combinata è il *framework*. Si tratta di uno strumento di strutturazione e di analisi valutativa di coerenza interna ed esterna dell'intervento che permette di ordinare obiettivi, attività, ipotesi e condizioni di un intervento consentendo di verificare come un'azione - o un insieme integrato di azioni - , sia stata congegnata, permettendone sia la valutazione puntuale - attraverso indicatori già precisati, in qualsiasi fase di attuazione - sia lo studio delle relazioni

³¹⁸ Diverso è il caso in cui, viceversa, si pongono certe finalità o del tutto nuove, o per lo meno scarsamente valorizzate in precedenza; ciò accade, ad esempio, nel caso di politiche pubbliche come quelle educative che offrono maggiori possibilità di autorealizzazione, di formazione della personalità, di creatività, di spirito critico, di autoconsapevolezza, e, quindi, possono comportare un riorientamento spesso radicale di concezioni e di metodologie largamente invalse, le quali erano state elaborate in vista di finalità diverse, in tutto o in parte.

di causa-effetto tra attività previste e obiettivi. Il framework³¹⁹, quindi - essendo applicato sin dalla fase di analisi dei problemi e degli interventi appositamente avviati per appianarli - risulta contemporaneamente:

- una *metodologia* per concettualizzare il contesto applicativo, le finalità, gli scopi, gli obiettivi (generali e specifici) di un intervento;
- uno *strumento analitico* per comunicare con chiarezza e comprensibilmente la complessità di un progetto/programma con uno o più “schemi”;
- uno *strumento per la programmazione partecipata*;
- uno *strumento per il monitoraggio e la valutazione* di un intervento/progetto/programma.

Il framework si propone, perciò, come una “struttura di lavoro” che costituisce il mezzo comune per tutti i soggetti diversamente interessati dall'intervento per apportare il proprio contributo alle attività, per cambiare la visione della problematica e per orientarla sempre di più verso la qualità.

Ad esempio, nel caso di una politica educativa che preveda l'adozione di un nuovo ordinamento scolastico, il framework concettuale del relativo intervento/programma combinerebbe gli aspetti relativi a: obiettivi educativi e d'istruzione, profilo di uscita degli studenti, curriculum di studio, regolazione dell'insegnamento, valutazione degli apprendimenti, valutazione delle performance delle istituzioni scolastiche, rapporti con gli Enti territoriali, ecc..

Il framework “costituisce, quindi, un modello e un quadro di riferimento; utile non solo nella progettazione [...], quanto soprattutto utile all'approfondimento e allo sviluppo di questioni teoriche e pragmatiche strettamente legate alla ricerca”³²⁰. E' uno strumento flessibile, che permette di potersi adattare ai vari contesti: dal momento che fornisce solo linee guida è possibile creare percorsi di progettazione che si adattino al particolare contesto di lavoro nel quale si è inseriti. Possono essere individuate cinque tipologie di framework per la risoluzione dei problemi³²¹:

- ipotesi di lavoro (ipotesi provvisorie, formulate per compiere i primi passi nella fase di analisi);
- categorie (con scopo descrittivo);
- criteri pratici (“practical ideal type”),
- modelli logici (“logical model”),
- ipotesi formali (che concernano ciò che è possibile).

³¹⁹ Cfr. JOHNSTON J. M., *Guidelines for Developing an Early Childhood Program Conceptual Frameworks*, University of Memphis. Documento disponibile in formato PDF all'URL: <http://www.naeyc.org/faculty/pdf/GuidelinesforConcFrameworkJohnston.pdf>.

³²⁰ MARGIOTTA U., *Qualification Framework. Un terreno di ricerca per la formazione degli insegnanti secondari italiani*, in “Formazione&Insegnamento”. La professionalità docente nell'istruzione secondaria, Syllabus, 1 (2003)3, 9-30.

³²¹ SHIELDS P., TAJALLI H., *Intermediate Theory: The Missing Link in Successful Student Scholarship*, in “Journal of Public Affairs Education”, 12,(2006),3, pp. 313-334; SHIELDS P., *Pragmatism as a Philosophy of Science. A Tool for Public Administration*, in “Research in Public Administration”, vol.4,(1998),3, pp.195-225..

La scelta delle tipologie viene poi compiuta sulla base degli scopi prefissati dalla indagine valutativa: esplorazione, descrizione, presa di decisioni, spiegazione/predizione.

Dal punto di vista della valutazione il “modello framework” è stato inserito come specifico strumento per rappresentare il piano complessivo/sintetico dell'intervento, con le principali azioni da realizzare, insieme con le assunzioni stabilite per l'indagine valutativa³²². Tale rappresentazione permette, inoltre, di poter verificare la coerenza logica delle scelte operate sia in fase di predisposizione sia in fase di attuazione, e in particolare rende possibile: l'individuazione degli obiettivi dell'intervento/programma; l'individuazione dei nessi causali esistenti all'interno di un intervento/programma; la “logica del programma”: input, attività, output, obiettivi specifici (risultati), obiettivi globali (impatti); l'individuazione delle “condizioni” o delle “assunzioni e dei rischi” o dei “fattori esterni”, la cui presenza è condizione indispensabile per la realizzazione della catena causale di eventi che associato all'intervento stesso.

Dal punto di vista metodologico, per costruire la struttura logica del framework, e soprattutto per una sua rivisitazione in funzione dell'analisi valutativa a posteriori, si inizia con l'analisi del contesto, analizzando l'ambiente istituzionale, sociale ed economico e precisando così i problemi verso cui si rivolge l'intervento. E' in questa fase che da un lato si rilevano le attese e le richieste sia dei beneficiari sia degli attori principali, e dall'altro si identificano e si orientano i quesiti (vedi domande valutative) da risolvere, definendo la possibile struttura causale. Successivamente si effettua la precisazione degli obiettivi: a) si identifica la prospettiva da raggiungere e si descrive la situazione futura con i problemi riconosciuti risolti ; b) si ordinano gli obiettivi in generali, o finalità, e obiettivi specifici utilizzando anche lo strumento dell'alberi degli obiettivi (alberi gerarchici del problema, degli obiettivi, figura 3.3.4); c) si visualizza l'insieme delle relazioni fra risorse mobilitate e obiettivi (albero delle strategie).

³²² Cfr. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Manual - Project Cycle Management - Integrated Approach and Logical Framework*, Bruxelles, Febbraio 1993. Scaricabile dal sito: http://ec.europa.eu/europeaid/multimedia/publications/documents/tools/europeaid_adm_pcm_guidelines_2004_en.pdf ultimo accesso 5/10/2010.

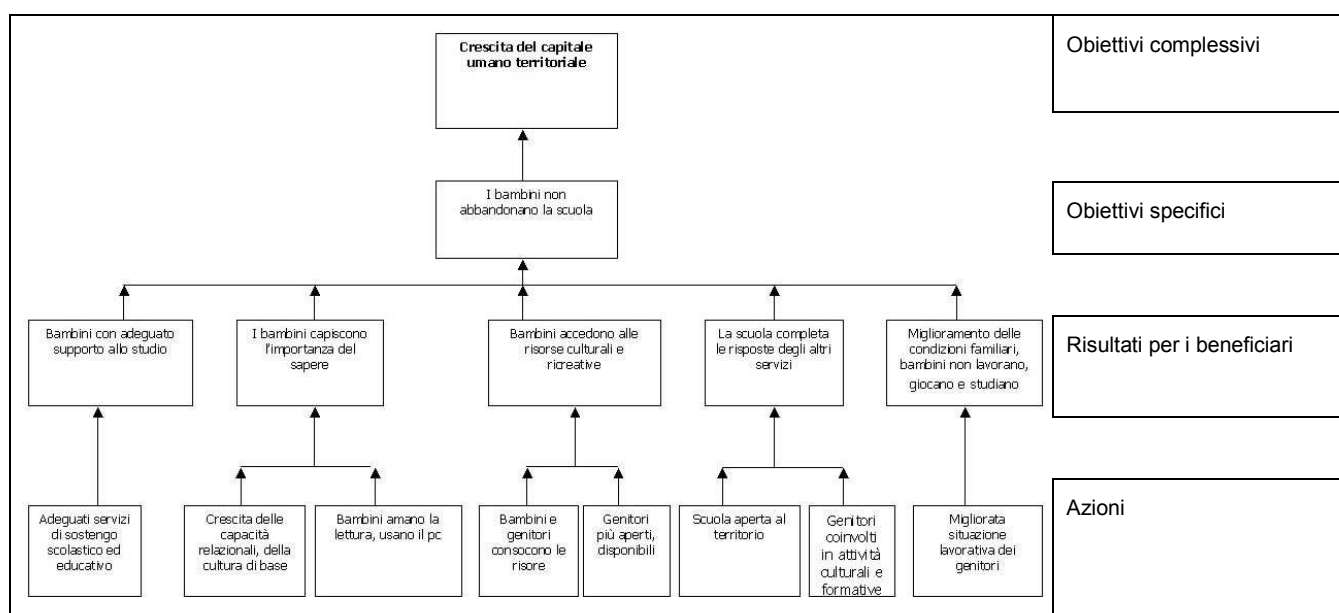


Figura 3.3.4. Esempio di albero degli obiettivi³²³.

Il procedimento si conclude con l'analisi della logica di progetto, ovvero delle relazioni di causalità fra i quattro livelli (input: risorse umane, finanziarie, materiali, organizzative e normative; attività ed azioni; output: prodotto; obiettivi specifici e obiettivi globali o complessivi). I primi tre sono interni al progetto, il quarto è 'politico', esterno alla sfera del management.

3.4. La diagnosi socio educativa

3.4.1. Gli interventi di politiche socio educative del MIUR

Per arrivare a raggiungere dei cambiamenti significativi ed effettivi nella popolazione scolastica sono stati proposti - principalmente dalla Direzione generale dello studente del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca - alcuni differenti interventi di politica socio-educativa caratterizzati, oltre che dalle diverse tematiche, anche da specifiche metodologie che si sono incentrate, ad esempio,

³²³ L'albero degli obiettivi è realizzato sulla base di un intervento relativo alla seguente problematica: "I bambini e le bambine che vivono in famiglie socialmente ed economicamente disagiate, presentano difficoltà di apprendimento, di socializzazione, di studio che sono evidenti a scuola e nella vita quotidiana. La scuola potrebbe avviare un intervento, coadiuvata dagli Enti locali (Comune, Provincia, Regione), al fine di ridurre la situazione di svantaggio promuovendo insieme alle stesse istituzioni locali strategie atte a far superare le condizioni di esclusione..". Esempificazione con schema tratto da "Scuola di Formazione - Populorum Progressio - Associazione ONLUS"

<http://www.populorumprogressio.org/immagini/info/formazione/S.L.U.R.P.%20n5.pdf>

sulla chiarificazione dei valori, sullo sviluppo di competenze, o sulla capacità di prendere decisioni.

A titolo esemplificativo, l'approccio sulla chiarificazione dei valori, (politica dell'“educazione alla legalità”) ha cercato di sviluppare negli studenti dei riferimenti positivi per la propria vita e per i propri doveri, supponendo che l'apatia, l'insicurezza, il conformismo, cioè un insieme di caratteristiche che denominano una mancanza di adesione ad un quadro di valori ben definito e personale, sono alimentati e favoriti dagli atteggiamenti e dai comportamenti legati al non rispetto delle leggi, al non riconoscimento dell'importanza delle regole, del senso della giustizia e della cittadinanza.

Le politiche avviate, quindi, utilizzano un approccio che si concentra anche sul fattore della *presa di decisioni*, con l'obiettivo cioè di migliorare la capacità di effettuare le scelte in modo responsabile e critico per favorire diverse alternative nella risoluzione dei problemi. A tal fine le metodologie adottate e operativizzate riproducono il processo che porta alla risoluzione di problemi personali o di conflitti anche attraverso l'uso delle simulazioni.

Le metodologie presenti negli interventi delle politiche del MIUR, che derivano dall'analisi di diverse *situazioni-tipo* ed esercizi di simulazione e drammatizzazione, propongono sia di aumentare la consapevolezza dell'individuo rispetto al contesto che lo circonda, sia di promuovere la capacità di padroneggiare le influenze sociali (esempio come possono essere quelle provenienti dal gruppo dei pari), che molte volte spingono l'adolescente o il giovane ad assumere comportamenti rischiosi per la propria salute o per la salute dei propri pari solo per rafforzare il senso di appartenenza.

3.4.2. *La predisposizione dell'applicazione del framework*

3.4.2.1 La circoscrizione dell'ambito di ricerca

Nello sviluppo di una proposta di framework di valutazione per le politiche socio-educative è necessario individuare un contesto di produzione di interventi idoneo per l'applicazione del framework stesso. Per tale motivo, tenendo presente le precisazioni teoriche, metodologiche e operative presentate nei precedenti Capitoli, nonché la struttura e l'organizzazione del modello proposto, si è effettuata una indagine conoscitiva - supportata da una da una ricerca documentale e in rete - con cui è stato possibile individuare i maggiori contesti di policy making di riferimento rispetto all'implementazione di politiche socio-educative. In particolare, si è constatato che questa tipologia di interventi ricadono, e ricadevano nel momento della ricerca documentale, nell'ambito di azione dei diversi Ministeri, quali: il Ministero del Lavoro e delle politiche Sociali, il Ministero per le Politiche Giovanili e il Ministero della Pubblica Istruzione, Università e Ricerca. Questi ultimi due hanno fornito all'epoca finanziamenti ingenti in questo settore; il Ministero delle Politiche Giovanili, invece, all'interno degli Accordi di Programma Quadro (APQ) con le Regioni e le Province Autonome nel 2007 e 2008, ha stanziato i fondi³²⁴ per interventi su base regionale con obiettivi diversi e territorialmente connotati. All'interno di questo finanziamento, inoltre, non essendo gli obiettivi legati agli interventi derivanti da politiche socio-educative comuni e coordinati, ma al contrario estremamente eterogenei e territorialmente differenziati, si è generata una innumerevole serie di micro-progetti indipendenti rendendo particolarmente difficile progettare un programma valutativo valido e robusto. Il MIUR, al contrario, aveva attivato, già in quel momento, diversi interventi di politiche socio-educative; su questi interventi è stato possibile accedere a maggiori informazioni avendo collaborato con un contratto di collaborazione di durata annuale presso il Ministero stesso nel Compartimento della Istruzione, Direzione generale dello studente. La tabella 3.4.2.1 riassume i principali interventi avviati dalla Direzione generale per lo studente, attivi nel 2008-2009, e rispetto ai quali è stato possibile condurre le attività di ricerca qualitativa e di indagine conoscitiva attraverso il metodo delle interviste a testimoni privilegiati³²⁵.

³²⁴ Sono stati destinati agli enti regionali 60 milioni di euro per ciascuno degli anni 2007 e 2008 a valere sul Fondo per le politiche giovanili istituito con l'art. 19, comma 2, del D.L. 4 luglio 2006, n. 223, convertito con modificazioni dalla legge 4 agosto 2006, n. 248. Le risorse di cui sopra, secondo le intese suddette, vanno ripartite con i criteri già in uso per la ripartizione del Fondo per le politiche sociali in base agli obiettivi generali degli APQ e quelli specifici per ogni regione e Province Autonome di Trento e Bolzano.

³²⁵ Vedi anche paragrafo 3.4.2.2

Tabella 3.4.2.1 - Elenco interventi socio-educativi della Direzione Generale per lo
Studente

Intervento Socio-educativo	Problematiche e bisogni sociali	Finanziamento	Intervista a testimoni privilegiati - Studi di caso singoli	Analisi documentale
Educazione stradale: patentino	I più giovani sono destinati a pagare un più lungo tributo in termini di disabilità e a costituire un peso oneroso per le proprie famiglie e per la società; l'incidentalità stradale, oltre a determinare notevoli sofferenze personali ed umane, assorbe anche una fetta non indifferente del PIL (2,7% - stima del Ministero della Salute).	13.011.000,00 € per l'esercizio finanziario 2008 11.587.204,00 € per l'esercizio finanziario 2009 €	Referente del progetto - Direzione Generale per lo Studente	Rapporti di valutazione CENSIS; Database ACI-ISTAT
Formazione delle famiglie - Strengthening Families Program (SFP)	Rafforzamento dei fattori di protezione delle famiglie. Diminuzione dell'uso di sostanze psicotrope, educazione degli adulti (<i>adult literacy</i>).	3.600.000€ - Progetto pilota	Vicedirettore presso il Gabinetto del Ministro dell'Istruzione (già vicedirettore della Direzione Generale per lo Studente)	Partecipazione alle attività di affidamento e controllo del servizio presso il MIUR e alla fase di valutazione effettuata da un ente esterno (Università)

Educazione alla Salute: "Scuole e alimentazione"	Obesità, diabete, bulimia, anoressia. Il in Italia la stima del costo sociale annuo di una «generica» persona obesa è 1.700 euro composti da 1.400 euro di costi sanitari e 300 di costi non sanitari. Con 4,9 milioni di italiani obesi, la spesa corrisponde a 8,3 miliardi di euro all'anno.	4.500.000€ "Guadagnare salute" 2008 finanziamento Cnesps "Frutta nelle Scuole" 2009/2010 26.217.879€ ³²⁶ "Frutta nelle Scuole" 2010/2011 36.103.702€ ³²⁷	Referente del progetto - Componente Comitato Tecnico-scientifico a nomina del Ministro della PI	Documentazione informativa MPI sulle giornate per la Salute Alimentare, Ricerche internazionali (HBSC, GYTS ³²⁸ , Okkio alla Salute etc.)
Centri di aggregazione giovanile - Centri 2you	Costruire luoghi sul territorio, capaci di creare occasioni nelle quali i giovani rivestano un ruolo centrale e da protagonisti per dare una risposta ai diversi aspetti del disagio giovanile e dove i giovani possano crescere, maturare, sviluppare una personalità piena e senso sociale. Fare sperimentare esperienze gratificanti, di stimolare secondo i tempi e le capacità di ognuno alla conoscenza di sé e delle proprie possibilità.	9.000.000€ nel 2006 (durata 3 anni) rifinanziato per un ulteriore anno di attività 1.600.000€ In corso di rifinanziamento	Referente del progetto - Direzione Generale per lo Studente	Rapporti di valutazione INVALSI, documenti di progetto. Analisi progetto di anno di proroga per la sperimentazione del modello operativo.

³²⁶ Di cui: 11.011.509 € di cofinanziamento nazionale pubblico a favore del Programma Frutta nelle scuole e 15.206.370 € di fonte comunitaria.

³²⁷ Di cui: 20.940.147€ di fonte comunitaria e 15.163.555€ di fonte nazionale, quale quota di cofinanziamento da parte della Amministrazione centrale dello Stato (Fondo di rotazione Legge 183/1987 -IGRUE).

³²⁸ Lo studio HBSC (Health Behaviour in School-aged Children - Comportamenti collegati alla salute in ragazzi di età scolare), è uno studio multicentrico internazionale svolto in collaborazione con l'Ufficio Regionale dell'Organizzazione Mondiale della Sanità per l'Europa. Il GYTS (Global Youth Tobacco Survey - Indagine sull'Uso del Tabacco nei Giovani), è costituito da un sistema di raccolta dati sull'uso del tabacco nei giovani, che fa parte di un sistema globale di sorveglianza sul tabacco (Global Tobacco Surveillance System – GTSS), supportato dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) e dal CDC-OSH (l'Ufficio Fumo e Salute del Centro per il Controllo e la Prevenzione delle Malattie di Atlanta). L'HBSC e il GYTS entrano a far parte, come "Okkio alla SALUTE", del progetto "Sistema di indagini sui rischi comportamentali in età 6-17 anni", promosso dal Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali/CCM, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e coordinato dal Centro Nazionale di Epidemiologia, Sorveglianza e Promozione della Salute (CNESPS) dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS).

3.4.2.2 La ricerca qualitativa: le interviste testimoni privilegiati

Come accennato, la fase della ricerca qualitativa ha preso avvio da un insieme di interviste³²⁹ volte a raccogliere - attraverso una scheda semi-strutturata opportunamente predisposta - le testimonianze di testimoni privilegiati³³⁰, relativamente agli interventi attuati dalla Direzione generale per lo studente del MIUR.

L'interpretazione e le riflessioni derivate dall'analisi delle risposte espresse dai testimoni privilegiati è da considerarsi come una prognosi associata alla diagnosi, che evidenzia le configurazioni concrete dei processi di implementazione degli interventi analizzati così come sono stati vissuti dagli stessi operatori responsabili delle attività.

L'utilizzo di questa strategia per la ricerca qualitativa molto spesso è da considerarsi come un passo obbligato per approfondire le attività degli interventi, vista la scarsità di documentazione³³¹ inerente lo sviluppo degli interventi disponibile a riguardo. Rispetto a questo tipo di progetti, infatti, è ufficialmente rinvenibile e consultabile soltanto documentazione informativa sulle attività in generale, mentre la documentazione interna non viene in ogni caso concessa in visione³³². La disponibilità degli intervistati, selezionati secondo criteri di *expertise* e *engagement*³³³, è risultata quindi determinante per raccogliere indicazioni dirette; le domande (*item*)³³⁴ dell'intervista semi-strutturata hanno poi assicurato l'uniformità degli stimoli proposti. Uno dei maggiori vantaggi di questa tipologia di intervista è che l'ampiezza dei temi toccati dal ventaglio delle domande le rende

³²⁹ "L'intervista è uno scambio verbale tra due o più persone, nel quale uno o più esperti (gli intervistatori) cercano, ponendo domande più o meno rigidamente prefissate, di raccogliere informazioni su dati personali, comportamenti, opinioni, e atteggiamenti di uno o più soggetti (gli intervistati) su un particolare tema". KANISZA S. *L'intervista nella ricerca educativa*, in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 1995, p. 35.

³³⁰ Individuo in possesso di conoscenze specifiche ed approfondite utili per il ricercatore; generalmente utilizzato in fasi preliminari di una ricerca ed intervistato con tecniche che consentono la massima espressività (intervista ermeneutica, etc.). Spesso le conoscenze in possesso al testimone qualificato (o 'privilegiato') non sono dovute ad un 'sapere' (come nel caso di professori universitari o professionisti), ma ad un 'saper fare' anche spontaneo (l'utente di un servizio può essere considerato esperto nell'accesso ed utilizzo dello stesso) ovvero ad un "sapere in situazione", che deriva dall'essere, o dal *trovarsi* (p.es. un sacerdote in un dato quartiere, un funzionario pubblico in un dato ufficio, etc.); il concetto-chiave per individuare i testimoni qualificati non è quindi una loro competenza astratta, ma il loro possedere competenze, esperienze, ed anche conoscenze, direttamente utili ai fini della ricerca, indipendentemente dall'origine di tali conoscenze, dalla rappresentatività sociale, politica o accademica dei testimoni, etc. . BEZZI C., *Glossario della valutazione*, 6 ed. nov. 2010 Reperibile all'indirizzo:

<http://www.valutazione.it/PDF/Glossario.pdf> ultimo accesso 10/10/10.

³³¹ CELLAMARE S., MELCHIORI R., *La valutazione delle politiche socioeducative. L'apporto della metodologia qualitativa*, QTIMES Web Magazines, 2(2010)4 p. 26.

³³² Nel corso dei contatti con i vari referenti degli uffici della Direzione Generale ci è stata più volte negata la possibilità di accedere ai documenti.

³³³ Tutti gli intervistati hanno svolto il ruolo di componente dei gruppi di lavoro che hanno diretto l'attuazione degli interventi e sono stati coinvolti per un periodo superiore ai 3 anni.

³³⁴ Vedi Appendice A. La traccia dell'intervista è costituita da nove quesiti (domande).

quasi assimilabili a degli studi di caso singoli³³⁵ (*holistic case studies*), perché mirano a rendere conto il più possibile della complessità della situazione concreta e si sviluppano, quindi, con intento ideografico.

Le interviste non sono state comunque esaustive rispetto a tutte le caratteristiche degli interventi, perché l'attenzione è stata focalizzata sugli aspetti concettuali esaminati per questa Tesi, cercando di descrivere le molteplicità e le sfumature delle esperienze degli intervistati per poter giungere ad una interpretazione che rendesse al meglio le effettive specializzazioni dei vari interventi, di cui ognuno era referente, e l'utilizzabilità dei risultati delle valutazioni effettuate.

È opportuno precisare che la conduzione delle interviste è avvenuta nel pieno rispetto delle predisposizioni in materia di *privacy* e di trattamento anonimo dei dati³³⁶.

La tabella 3.4.2.2, successiva, riassume gli interventi analizzati e il ruolo degli intervistati.

Intervento socio-educativo	Ruolo	Codice di archiviazione
Educazione alla Salute: "Scuole e alimentazione"	Componente Comitato Tecnico Scientifico	01
Centri di aggregazione giovanile Centri 2you	Referente del gruppo di lavoro	02
Educazione stradale: patentino	Referente del gruppo di lavoro	03
Formazione delle famiglie - Strengthening Families Program (SFP)	Dirigente - Responsabile di progetto	04

Le argomentazioni presentate possono apparire, in alcuni passi, particolarmente critiche, ma l'interpretazione che ne viene data ha l'obiettivo di essere riflessiva e costruttiva. Inoltre, si sottolinea che tutti i progetti cui si fa riferimento sono stati attivati, gestiti e conclusi nel complesso positivamente. E' altresì evidente che nei termini di rilevanza politica (*Policy significance*), la significatività delle analisi della valutazione per lo sviluppo di politiche e programmi è, spesso, più importante della rilevanza numerica dei dati (intesa come adeguatezza formale), specie per il decisore politico e gli altri attori intervistati³³⁷.

³³⁵ TRINCHERO R., *Manuale di ricerca educativa* 82

³³⁶ E' stato gentilmente concesso di nominare esplicitamente gli intervistati in fase di presentazione generale del progetto.

³³⁷ ROSSI - FREEMAN - LIPSEY, *Evaluation* 445.

Nella successiva descrizione dell'analisi effettuata sono presentati degli estratti rilevanti delle interviste, corredati da un commento che ne chiarisce l'interpretazione.

3.4.2.3 Le evidenze delle risposte

Le risposte ai primi due quesiti - riguardanti la disponibilità di informazioni relative agli studi e alle ricerche che indirizzino le fasi di implementazione di cui si compone un intervento - sono risultate molto eterogenee. Il settore della salute e della prevenzione (intervistato 01) dimostra un'attenzione su questo fronte particolarmente accentuata che dimostra una coscienza ormai diffusa riguardo ai costi economici che gravano sulla Spesa Pubblica per la cura di queste patologie.

01: " Ma l'idea fondamentale è che c'è una campagna mondiale dell'OMS che tende a ridurre le malattie non genetiche e non trasmissibili, vale a dire quelle determinate da stili di vita, alimentazione etc. Anche perché è inutile nascondersi dietro ad un dito, i bilanci dei sistemi sanitari nazionali non ce la fanno a gestire queste cose, nel senso che a stento riusciranno a coprire forse le patologie più diffuse".

Per quanto riguarda gli interventi di Educazione alla Salute, i dati statistici prodotti dall'Istat e dal Piano Sanitario Nazionale, gli studi internazionali dell'OMS e del centro di ricerca sul fumo e la salute di Atlanta costituiscono la risorsa di informazioni principale per i decisori politici e gli implementatori. A partire dal 2008, con la presentazione dei dati aggiornata fino al 2010, è stato attivato un sistema di "sorveglianza alimentare" nazionale, denominato "Okkio alla Salute", che prevede l'ingresso di operatori sanitari nelle scuole per raccogliere su base biennale i dati biometrici³³⁸ sugli alunni delle classi 3^a. Riguardo alle informazioni sulle esigenze dei beneficiari, invece, vengono considerati soprattutto gli indirizzi della Comunità Europea e le indicazioni della campagna mondiale per la riduzione delle malattie non genetiche e non trasmissibili della stessa OMS.

01

"A parte i dati delle ricerche a livello nazionale, tipo quelli dell'Istat che danno l'aumento percentuale dell'obesità infantile e del sovrappeso etc., anche in base al Piano Sanitario Nazionale che prevede una serie di indicazioni sulla prevenzione [...]. Proprio ultimamente c'è stata la seconda presentazione dei dati, si chiama "Okkio alla Salute" che può andare a vedere sul sito www.okkioallasalute.it, sia per la versione 2008 che per quella 2010. Poi ad esempio c'è un'altra indagine HPSC, portata avanti dall'Organizzazione Mondiale per la Salute (OMS), che riguarda gli adolescenti non solo sulla specifica questione dell'alimentazione, ma anche sui vari parametri relativi agli stili di vita, come dati relativi al consumo di alcool e via a seguire".

³³⁸ L'indagine, effettuata su un campione rappresentativo di bambini frequentanti la terza classe della Scuola primaria (8 anni), ha consentito la raccolta di dati riguardanti: a) peso e altezza, con calcolo dell'indice di massa corporea (IMC) e della prevalenza di sovrappeso e obesità, secondo standard internazionali; b) abitudini alimentari dei bambini; c) attività fisica svolta e comportamenti sedentari; d) percezione del problema da parte dei genitori; e) caratteristiche dell'ambiente scolastico

L'intervistato 02, rispetto al progetto dei Centri2You, si riferisce agli studi dell'Istituto Superiore di Sanità e ad alcuni studi, non meglio definiti, sulle modalità di intervento su questi temi in campo psicologico e pedagogico.

02

"Le esigenze del committente, almeno sulle tossicodipendenze, derivano soprattutto dagli studi dell'ISS e anche da studi ministeriali e conoscenze interne che giungono dalle scuole. Ci sono dei dati quindi sulla diffusione delle tossicodipendenze, sull'età del primo consumo, sul fatto che quando entrano in uno stato di dipendenza il tempo che intercorre tra l'inizio della dipendenza vera e propria e l'arrivo ai centri nelle ASL è un tempo estremamente elevato, si parla di 6-7 anni.[...] Sui beneficiari invece ci sono delle ricerche di tipo intanto sanitario sulla diffusione dell'utilizzo delle sostanze stupefacenti e sull'età di inizio dell'uso di sostanze stupefacenti sempre ad opera dell'ISS. [...]Ma il problema e le modalità con cui affrontarlo è ben definito anche da studi di psicologi e pedagogisti sulla valenza dei centri di aggregazione".

Nell'intervista 03, riguardo il Patentino, si fa riferimento diretto alla normativa come elemento cardine di programmazione ed indirizzo delle attività dell'intervento, mentre le rilevazioni sui beneficiari sono ridotte alla sola indagine sulla numerosità della popolazione dei destinatari potenziali.

03

"Riguardo al patentino c'è una normativa che è comunque del 2004 che prevede per gli studenti di prepararsi per acquisirlo all'interno della scuola, quindi per forza di cose l'amministrazione si è dovuta attrezzare.[...] Il primo anno venne fatta un'indagine sui numeri di riferimento della Scuola, sugli studenti tra i 14 e i 18 anni che potevano usufruire del servizio e su quello facemmo l'assegnazione e la suddivisione delle risorse e in ogni caso continuiamo a monitorare la consistenza numerica degli studenti.[...] Che poi le scuole si siano organizzate per effettuare la prova pratica quella è stata una decisione decentrata, andrebbe visto poi a livello di scuola perché la nostra esigenza primaria in fondo è stata quella di rispondere agli obblighi di legge".

Per il quarto intervistato (intervistato 04), responsabile del progetto SFP, è centrale il livello di decision making, soprattutto per gli interventi che prevedono accordi di programma e quelli che sono finanziati attraverso i Programmi Europei. Anche le convenzioni con organizzazioni del terzo settore sono considerate come strumenti per migliorare lo sviluppo degli interventi; infine viene evidenziato un aspetto poco valorizzato e supportato, sia nello sviluppo sia nella valutazione degli interventi, costituito dal processo di comunicazione *bottom-up* che viene attivato direttamente dai possibili beneficiari di una politica.

04

"in questo caso, come in altri, le scelte politiche determinano le priorità di intervento. Comunque, in generale, derivano tutte da accordi di programma con altri Ministeri o a implementazione della normativa, come ad esempio per quanto ha riguardato il patentino. Vi sono anche dei progetti europei cui il Ministero è chiamato a partecipare e che si attivano nelle scuole italiane, come ad esempio quello sulle *life skills*.[...] In generale vi sono delle convenzioni con organizzazioni o enti terzi, come ad esempio quella con il "Telefono Azzurro" e da queste riceviamo informazioni sulle necessità e i bisogni degli studenti. Nella maggioranza dei casi però vi è anche la comunicazione interna che riceviamo dalle scuole e che come dati aggregati mostrano le aree di intervento più

urgenti.[...] ciò non toglie che sicuramente vi sono degli enormi interrogativi, di altro tipo evidentemente, anche nelle scuole che dall'esterno non mostrano di avere emergenze significative. Alcuni dei problemi che siamo chiamati ad affrontare oggi non si manifestano direttamente e spesso le richieste di aiuto ed intervento arrivano per vie traverse".

Riguardo le domande relative al "ruolo dei portatori di interesse", nelle fasi sia di progettazione sia di valutazione dell'intervento, si sono rilevate informazioni che mettono in luce una situazione di deciso ritardo per il coinvolgimento degli stessi stakeholder con un'accentuata scarsa considerazione della loro utilità. Nella domanda relativa alla fase di progettazione degli interventi, il termine di "rappresentanti dei beneficiari" è quasi completamente assente in tutte le risposte; nelle risposte conferite risulta o un riconoscimento circa l'opportunità di partecipazione degli stakeholder alla progettazione (01) oppure la considerazione degli stakeholder come ostacoli (04). Anche per la fase di valutazione risulta una non utilizzazione o coinvolgimento degli stakeholder; questa carenza dipende in particolare dalla considerazione o di un possibile incremento dei costi o di una superfluità di informazioni repute "aggiuntive" (04), soprattutto per interventi derivanti direttamente da indicazioni normative (3).

01

"Se per beneficiari intendiamo le famiglie sono state chiaramente coinvolte nei vari progetti ma non nella fase progettuale. Ci sono stati dei riscontri positivi anche di categorie di genitori, e queste attività hanno tutte, in linea di massima, un riconoscimento di tipo trasversale anche dalle Politiche.[...] Per quanto riguarda la valutazione ci sono dei riscontri e delle criticità che riguardano quasi sempre la scuola con il suo meccanismo a di ritorno diciamo ad "imbuto" dove i vari referenti delle scuole comunicano ai referenti provinciali, poi a quelli regionali e così via fino ad arrivare a noi del Ministero che portiamo le loro istanze. Che però talvolta, come "Frutta nelle Scuole" si infrangono sulle difficoltà di interazione con gli altri partner del programma".

02

"No ad entrambe le domande".

03

"No, perché era un intervento strettamente normato e quindi non c'era bisogno".

04

"No, praticamente in nessuno dei casi di intervento di questo tipo associazioni di beneficiari sono state chiamate a partecipare alla progettazione. Per vari motivi, principalmente per la difficoltà logistiche nel richiamare anche solo le maggiori associazioni, ad esempio per quanto riguarda quelle degli studenti, con la probabile conseguenza di allungare la tempistica e moltiplicare le difficoltà organizzative. Vi sono poi da tenere in considerazione gli interessi di parte e le ideologie forti che spesso permeano queste organizzazioni che non sarebbero sicuramente di aiuto al progetto. Anche per la valutazione valgono più o meno le stesse argomentazioni, a meno che un loro intervento non sia davvero necessario e utile per cogliere altri aspetti, che non possono essere messi in luce altrimenti. E' chiaro che la valutazione ha un costo e spesso è già difficile da sostenere, figuriamoci con interventi di più ampio respiro".

Un terzo gruppo di domande si riallacciano alle caratteristiche organizzative e gestionali dell'implementazione dei progetti, anche rispetto alle figure professionali componenti il gruppo di lavoro o il comitato di controllo, e ai cambiamenti apportati a livello di intervento o di singolo progetto. L'articolazione delle risposte offre un livello di dettaglio maggiore rispetto al punto precedente, facendo emergere come la conflittualità nei rapporti tra istituzioni³³⁹ e pressioni o limitazioni esterne vengano non solo riconosciute, ma anche accettate come elementi consueti e non negoziabili (01) (04). Per quanto riguarda le ragioni che possono portare ad una modifica degli interventi, per una successiva replica, gli intervistati riconoscono prioritariamente nel fattore dei *costi* la causa determinante di una revisione soprattutto per le componenti dell'intervento non legate alla formazione (01) (03) (04). Anche le indicazioni che pervengono dal mondo politico sono talvolta determinanti per il cambio di indirizzo (02) (04). In linea generale, inoltre, la consuetudinaria prassi dell'Amministrazione, legata a schemi comportamentali acquisiti nel tempo, non lascia spazio a modifiche determinate dal contributo dell'implementatore (01) (02) (03) (04); soltanto nell'intervento SFP risulta che l'Amministrazione è stata capace di apportare modifiche in base alle richieste dei destinatari e degli operatori raccolte tramite il monitoraggio. Nel caso della composizione dei gruppi di lavoro e dei comitati di controllo si evidenzia una pressoché uniforme presenza di tecnici amministrativi e giuristi (02) (03) (04). Per quanto riguarda invece le tipologie di interventi di prevenzione ormai consolidati sotto il profilo delle ricadute positive sulla salute (01) e sugli stili di vita (02) si osserva la preponderante presenza dei medici e degli psicologi nella conduzione delle attività.

01

"Frutta nelle Scuole" è gestito dal MIPAAF, fundamentalmente dal MIPAAF e dalle regioni con la presenza anche del Ministero della Salute e del Ministero dell'Istruzione. Poi "Guadagnare Salute" prevede un comitato paritetico tra il Ministero della Salute e il Ministero dell'Istruzione, ma il nostro intervento si riduce a questioni di rapporti con le scuole. Poi quel programma per i piani di educazione alimentare "Scuola e cibo" prevede un Comitato Tecnico Scientifico (CTS) che è stato nominato dal Ministro costituito da diverse figure che comunque cerca di attenuare l'inflazione di presenza dei medici con l'inserimento di comunicatori e psicologi.[...] Con "Frutta nelle Scuole", ad esempio, hanno fatto delle limature perché hanno rilevato in primo luogo delle criticità nella distribuzione, per cui hanno apportato delle modifiche in base al territorio, e in secondo luogo per quanto riguarda il controllo delle misure di accompagnamento, perché si è rilevato che queste si risolvevano nella maggior parte dei casi nella semplice distribuzione di gadget ai ragazzi (cappellini e fischietti etc.). Questo secondo elemento dovrebbe poi essere fondamentale per prolungare nel tempo l'effetto di induzione al consumo tramite la distribuzione gratuita di frutta e verdura.[...] Per quanto riguarda la parte della formazione quindi, ci sono delle carenze e quindi per le misure di accompagnamento si dovrà vedere cosa verrà fatto quest'anno in cui ci dovrebbe essere un'omogeneità su tutto il territorio nazionale e nella proposizione.[...] L'idea fondamentale anche di "Guadagnare Salute" è che tra le varie attività ci si un'attenzione particolare alla formazione. Quindi ad esempio sono stati fatti dei corsi, all'interno di un progetto "Scuola e Salute", con attività di

³³⁹ Cfr. WHOLEY J.S., *In che modo la valutazione può migliorare la performance di enti e programmi*, in Stame (a cura di), *Classici della valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2007, p.239-240.

formazione piuttosto consistenti per le nostre figure, che sono i referenti per la salute presso gli Uffici scolastici Regionali (UU.SS.RR.), e per figure analoghe che svolgono lo stesso lavoro sul territorio presso le ASL, anche se non sono figure riconosciute istituzionalmente".

02

"dopo circa 3-4 mesi dall'inizio del progetto è stato chiesto alla mandataria, che gestiva il progetto, di portarlo all'interno delle scuole. Di relazionarsi cioè più strettamente alle scuole, sia da un punto di vista "fisico", cioè di stare nella scuola con il centro da un punto di vista logistico, sia di relazionarsi alle esigenze del territorio corrispondente alla rete di scuole di riferimento per ogni centro. Questo è un fatto che è stato chiesto successivamente all'avvio del progetto che poi è diventato obbligatorio nella proroga che è stata concessa. Le motivazioni non sono state di tipo economico o logistico, ma più di tipo politico, per cui successivamente al cambio di governo le indicazioni per l'implementazione del progetto sono cambiate. Di fondo c'è stata anche la convinzione che, essendo fondi del Ministero dell'Istruzione, il progetto dovesse essere indirizzato primariamente agli studenti e poi ai giovani in generale".[...] Il gruppo di lavoro era composto da personale dell'amministrazione, e personale del monitoraggio effettuato dall'INVALSI. Dal punto di vista tecnico-operativo me ne occupavo io, mentre per la parte amministrativa c'era il vicedirettore della Direzione. C'erano anche un professore universitario di pedagogia e un rappresentante della scuola, c'era una preside di un istituto comprensivo per assicurare un approccio con la vita quotidiana dell'istituto scolastico".

03

"A livello centrale abbiamo modificato ben poco. Se sono state fatte delle modifiche è su questo discorso delle otto ore curricolari di educazione alla convivenza civile che quindi erano state inserite e che dovevano essere attestate per poi partecipare all'esame della motorizzazione, perché l'esame si fa comunque in quella sede. Noi abbiamo fatto dei cambiamenti solo in relazione alle indicazioni nazionali e degli ordinamenti nostri. Per cui ora siamo infatti in fase di cambiamento per vedere cosa fare di queste otto ore che per la scuola a questo punto sono un peso perché non corrispondono più alla normativa. Questa però era una caratteristica voluta proprio da noi della Scuola per dare un servizio in più a chi seguiva il corso nella scuola.[...] Per il Ministero della Pubblica Istruzione questa Direzione. Il comitato di controllo era diretto dal direttore generale e poi c'era un gruppo di lavoro composto in intesa con il Ministero dello Sport.[...] I controlli che abbiamo fatto, cioè il monitoraggio che curiamo noi, e inviamo annualmente, riporta quanti corsi vengono attivati, quanti sono gli studenti partecipanti e quanti sono quelli che superano l'esame. Dalle schede che riceviamo sappiamo anche chi organizza la prova pratica e chi organizza l'esame. Dal prossimo anno diverrà obbligatoria anche la prova pratica".

04

"Per quanto riguarda SFP, essendo un progetto pilota per la sperimentazione del metodo non abbiamo avuto elementi di riferimento. Il terzo corso di formazione delle famiglie è durato dieci incontri invece che quattordici perché le famiglie ritenevano che vie erano molte ripetizioni di argomenti (causate dall'eliminazione delle lezioni troppo specifiche sull'abuso di sostanze stupefacenti). Nella maggioranza dei casi, una volta stabilito per contratto le attività non intervengono molte modificazioni. A meno che non vi siano poi delle successive richieste a livello politico che giustifichino il cambio di indirizzo, per SFP ad esempio sono stati aumentati il numero di centri, per includere altre zone disagiate, mantenendo lo stesso finanziamento e alterando alcuni elementi del metodo come il *catering*. [...] Per quanto riguarda il progetto SFP vi erano anche un medico e un incaricato dell'ex DNPA. In generale però i comitati tecnici sono formati da personale di questa Amministrazione con formazione di tipo tecnico-amministrativo, talvolta supportati da soggetti di altre amministrazioni, laddove vi erano cofinanziamenti, anche per fornire a quest'ultime le informazioni di prima mano e per dare l'idea di una compartecipazione all'intervento. Anche se sembra che il metodo verrà ripreso presto direttamente dal Dipartimento per le politiche antidroga

della Presidenza del Consiglio, non abbiamo ricevuto ancora richieste di collaborazione o di informazioni sulla nostra sperimentazione."

Dal confronto delle varie testimonianze sugli *items* riconducibili alla valutazione, appare abbastanza evidente come la concezione di questo elemento sia particolarmente vaga e opaca. Per l'intervistato 01, il programma valutativo si limita alla diffusione dei dati biometrici rilevati dall'intervento o riguardanti la logistica, nel rispetto dei capitolati di spesa; in ogni caso si tratta, a suo avviso, di un'attività da condurre a seguito della replicazione pluriennale di un progetto bene avviato, qualora vi siano le risorse disponibili. Su quest'ultimo punto concorda il referente 03 che, per un progetto a regime da più di cinque anni, in un primo momento afferma di valutare a tutti i livelli, intendendo con ciò la rilevazione dei partecipanti coinvolti rispetto alle risorse impegnate, per poi constatare la mancanza di una ricerca sugli outcome, da effettuare in ogni caso nel prossimo futuro per avere una visione sul lungo periodo. Per i progetti ripresi nelle interviste 02 e 04, la situazione è abbastanza diversa, perché la valutazione ed il monitoraggio sono stati affidati ad organizzazioni esterne alla PA e sono state condotte in modo più adeguato e approfondito. Vi sono stati, comunque, vincoli per la definizione delle domande valutative, rigidamente formulate nel rispetto delle coordinate presenti nei bandi di gara per l'assegnazione degli interventi ; questa conformità ha comportato la concentrazione delle attività più sul versante della verifica delle azioni svolte e dei prodotti, piuttosto che su una esplorazione degli outcome (03) (04). Particolarmente valida è l'opinione del dirigente, che chiarisce il rapporto esplicito di questa attività con le necessità dettate dalla rendicontazione di tipo finanziario. La documentazione tecnica elaborata da enti di ricerca è sicuramente così tecnicamente specialistica da assicurare l'impossibilità, per la Conte dei Conti, di entrare nel merito dei risultati del progetto.

01

Nel progetto "Guadagnare Salute" il CTS tende a riunirsi abbastanza regolarmente, in misura maggiore rispetto altri progetti ministeriali. In questo caso i vari progetti o programmi attivati e sviluppati sotto questa egida vengono comunicati e valutati. Per esempio il programma di sorveglianza cui accennavo prima, "Okkio alla Salute", presenta di volta in volta dei dati. Questi dati sono ovviamente presentati a cura dell'Istituto Superiore di Sanità, però ad esempio nel caso specifico una parte era stata curata dall'Università di Siena, un'altra parte dall'Università di Pavia e insomma ci sono diversi enti partecipanti. Riguardo "Frutta nelle Scuole" fondamentalmente c'è un meccanismo che tende a funzionare con l'AGEA³⁴⁰, l'agenzia che gestisce questi fondi del MIPAAF, e questa valuta in base ai capitolati, perché la distribuzione della frutta è effettuata da ditte che hanno vinto di volta in volta un bando.[...] Nel progetto pilota "Scuola e cibo" sono state fatte tutta una serie di riunioni e dal progetto pilota si è passati poi alla proposizione nazionale sulle quarte e quinte elementari, con presentazione e formazione dei referenti. Però anche in questo caso ad avanzamento progressivo, durante il primo anno di sperimentazione le scuole hanno prodotto tutta una serie di documenti molto interessanti relativi alle attività, ma per il secondo anno c'è stato un taglio rilevante di fondi e quindi l'implementazione è diventata più difficile.[...] Noi abbiamo fatto delle valutazioni sul progetto pilota "Scuola e Cibo" dando delle descrizioni

³⁴⁰ Agenzia per le Erogazioni in Agricoltura

specifiche dei punti. Però tutti questi programmi sono programmi che sono partiti da non molto. Ad esempio "Frutta nelle Scuole" è pluriennale, almeno triennale poi forse rinnovabile, nelle valutazioni complessive anche fosse solo perché da sei a undici li raggiungono solo nell'arco di quattro anni forse è necessario aspettare. Poi comunque i fondi a disposizione per la valutazione sono limitati e non solo in questo Ministero. Per i progetti curati del MIPAAF, lo stesso Ministero tende ad affidarsi soprattutto all'INRAN, perché diciamo che è l'ente scientifico di riferimento come l'ISS per il Ministero della Salute.

02

"Il monitoraggio è stato affidato ad un ente esterno, l'INVALSI, che ha consegnato diversi rapporti. Nella committenza che il Ministero ha fatto all'INVALSI erano presenti i criteri da seguire per effettuare la valutazione, soprattutto in riferimento al controllo delle attività svolte nei centri e nella corrispondenza alla numerosità richiesta dal bando di gara. [...]. Se intendiamo che abbiamo verificato che il problema della tossicodipendenza o della dispersione scolastica, perché l'intervento riguardava quattro aree di intervento tra le quali anche interventi per la riduzione della dispersione scolastica, per alcuni parametri la valutazione è stata possibile. Ad esempio sulla dispersione scolastica e sul successo formativo i dati che ci hanno inviato le scuole che hanno partecipato al progetto, su quello sì il miglioramento c'è stato. Per quel che riguarda la tossicodipendenza non è così facile da effettuare, cioè dati oggetti da questo punto di vista non ce ne sono".

03

"Noi valutiamo a tutti i livelli. A livello periferico vediamo quanti hanno fatto l'esame e quanti sono passati etc., ma poi abbiamo questa corrispondenza tra il numero di coloro che non passano la patente di guida B e il numero di bocciati all'esame di patentino, che è un 30%. [...]

Il Censis, anni fa perché siamo partiti prima della riforma, ha fatto un altro tipo di lavoro, ha fatto una ricerca sui comportamenti sull'educazione stradale, sui comportamenti e sulla percezione del rischio. Una vera e propria attività in questo senso non è mai stata fatta, se non con l'ultimo anno della ricerca Censis dove si poteva intravedere un mutamento della situazione. Però una indagine per studiare i cambiamenti del comportamento dopo l'attivazione della politica del "Patentino" non è stata fatta, anche perché non è un progetto terminato, ma uno a regime e che quindi ha un differente risultato ogni anno. Bisognerà vedere sul lungo periodo. Se ho ben capito, dalla sua presentazione degli obiettivi della sua tesi, che cosa vuole ottenere, la prego di farmene avere una copia, dato che stiamo pensando di affidarci ad una organizzazione esterna per fare una valutazione degli interventi nelle scuole e nel complesso e vorrei approfondire l'argomento per comprendere meglio tutte le implicazioni".

04

Nel caso di SFP abbiamo effettuato un bando di gara cui potevano partecipare le università, ed è risultata vincitrice l'università Ca' Foscari. Il metodo utilizzato nel progetto prevedeva già un processo valutativo per le evidenze dell'applicazione del metodo, mentre come amministrazione abbiamo chiesto in più una valutazione completa del progetto pilota. Il lavoro effettuato dall'università è stato molto preciso e dettagliato, ed ha prodotto anche una notevole mole di dati. Purtroppo, e questo è grave, l'Amministrazione non è riuscita a tradurre i risultati della valutazione in una riproposizione del programma ed una implementazione stabile dello stesso nel sistema territoriale. La grande questione qui riguarda le finalità con cui viene effettuata la valutazione. Il problema principale in realtà sembra essere la produzione di incartamenti utili in caso di indagine della Corte dei Conti. La necessità è quindi quella di rendicontare tutte le operazioni e le attività svolte in ogni progetto per avere le "pezze d'appoggio" in caso di richiesta dei magistrati della Corte dei Conti. Questi ultimi poi non sono in grado di entrare nel merito delle nostre azioni che sono molto specialistiche ed in un certo senso si accontentano che i documenti ufficiali confermino formalmente la regolarità della procedura. Più volte mi sono state richieste le documentazioni di progetti che sono risultati perfetti da un punto di vista gestionale, ma che poi non sono stati

sviluppati dall'Amministrazione. La valutazione delle nostre attività in questo modo perde di valore perché non incide realmente sulle prospettive di sviluppo del Sistema d'Istruzione e Formazione.[...] Certamente i prodotti della formazione sono rimasti, ma non essendo una cosa sedimentata o continuamente diffusa i risultati a lungo termine non sono stati così importanti come si prevedeva. Nel caso di SFP, ad esempio, la formazione degli insegnanti sul metodo, una volta accertato che il progetto aveva ottenuto dei risultati positivi, se non viene diffusa sul territorio e non si creano le condizioni perché sia spendibile a favore di altri interventi si ottiene ben poco. In questo senso la spesa ingente per il progetto pilota non è giustificata.

3.4.2.4 La costruzione dell'interpretazione

Per sintetizzare i significati delle interviste in funzione di una interpretazione di senso in grado di evidenziare elementi significativi per la messa in campo del framework, è stata effettuata una analisi dei punti di forza e di debolezza degli interventi, descritti dalle interviste stesse, utilizzando il metodo SWOT³⁴¹. Con tale metodo sono posti in evidenza i *punti di forza*, di *debolezza*, le *opportunità* e le *minacce*, di una particolare situazione o condizione problematica; nel caso delle interviste sugli interventi socio-educativi, con il metodo SWOT si intende rianalizzare le considerazioni dei testimoni privilegiati per mostrare i comportamenti comuni e le diversità, o mancanze, che contraddistinguono gli interventi stessi.

Le quattro aree tematiche individuate in riferimento agli scopi della SWOT, e rispetto alle quali sono stati ripensati e impiegati al nuovo obiettivo conoscitivo la maggior parte dei contenuti delle interviste già interpretate, sono:

- 1) *supporto informativo per le politiche socio-educative*, inerente la disponibilità di informazioni derivanti da studi e ricerche che indirizzino le fasi di implementazione dei progetti che compongono un intervento;
- 2) *stakeholder*, inteso come il coinvolgimento degli *portatori di interesse* stessi nelle diverse fasi della politica socio-educativa, compresa la valutazione;
- 3) *organizzazione e gestione*, ovvero la disponibilità, riguardo al policy maker, di capacità operative nel predisporre attività ed azioni.
- 4) *valutazione*, cioè il ruolo della valutazione negli interventi di politica socio-educativa.

³⁴¹ SWOT analysis (Strengths - Weakness - Opportunities - Threats): Tecnica decisionale, più che valutativa, in cui si analizzano i punti di forza e di debolezza di un'area, un settore, un programma o intervento, e vengono analizzate anche le opportunità e minacce derivanti da fattori esterni. In generale i punti di forza sono gli elementi che favoriscono il miglioramento, mentre i punti di debolezza sono le aree che individuano le criticità da cercare di superare. Le opportunità costituiscono i fattori sui quali puntare nel futuro e che bisogna riuscire ad utilizzare a proprio favore allocando in modo flessibile le risorse, mentre le minacce sono gli eventi od i mutamenti futuri che costituiscono un fattore di rischio e che potrebbero condizionare negativamente i risultati della strategia. L'applicazione di questo strumento nella tesi è prevalentemente finalizzata ad analizzare il contesto nel quale si sviluppano le attività progettuali e per pianificare delle azioni che rispondano alle potenzialità e ai rischi individuati.

Le risultanze dell'analisi sono sintetizzate nella tabella 3.4.2.3.

Tabella 3.4.2.3. Matrice SWOT per aree di evidenza sulle criticità nell'implementazione e della valutazione delle politiche socio-educative.

Tematiche	S	W	O	T
Supporto informativo	Utilizzo di ricerche internazionali di riferimento e basate sulle evidenze	Scarsa conoscenza delle esigenze reali dei beneficiari	Individuazione delle evidenze positive nelle pratiche progettuali	Disinteresse dei decision maker e stakeholder rispetto alle evidenze del progetto
Stakeholders	Non rinvenuto	Assenza di coinvolgimento degli stakeholder	Acquisizione di prospettive alternative - innovazioni bottom-up	Appesantimento del processo di implementazione
Gestione e organizzazione	Capacità funzionale di completamento delle attività	Profili professionali inadatti	Discrezionalità utile alle modifiche dettate dalle evidenze	Impermeabilità alle modifiche dell'implementazione del progetto
Valutazione	Diffuso Monitoraggio dei progetti e valutazione ex post	Confusione tra valutazione e controllo/ adempimento	Mercato della valutazione	Incapacità di produrre domande valutative utili

La compilazione della matrice è stata possibile facendo ricorso ai dati emersi dalle interviste, fatta eccezione per il punto di forza relativo agli stakeholder, che rappresenta effettivamente il fattore più critico e negativo. L'immediatezza del confronto tra i contenuti delle varie celle costituisce inoltre un altro elemento a favore di questa analisi; infatti leggendo le colonne dello schema si ha la consapevolezza globale dell'insieme degli elementi di forza, di debolezza, delle opportunità e delle minacce rispetto all'oggetto "intervento socio-educativo".

La lettura in senso orizzontale della prima area tematica mette in evidenza come il punto di forza, riguardo al supporto informativo delle politiche, sia costituito dall'utilizzo di ricerche internazionali - ed espletate da alcuni istituti di ricerca nazionali - basate su rilevazioni campionarie statisticamente significative per

l'individuazione delle aree di intervento critiche per i decisori politici; si tratta indubbiamente di un indicatore che testimonia una decisa apertura nella direzione di un inquadramento scientifico dei problemi di tipo integrato e trans-nazionale, attraverso l'integrazione di tutte quelle conoscenze relative allo stato o condizioni caratterizzanti gli altri Paesi. Tuttavia, passando alla seconda colonna, la *debolezza* è costituita dalla scarsa conoscenza delle esigenze reali dei beneficiari di un intervento. Come è stato più volte messo in evidenza, il contesto di azione e le caratteristiche del target di una politica socio-educativa determinano la riuscita di un intervento; ne consegue che una conoscenza più approfondita impedirebbe di avviare progetti che non intercettino i reali fabbisogni degli stakeholder. La comprensione di questi fattori - intesa come opportunità fornita dalla ricerca valutativa - è forse la soluzione più efficace per affrontare le questioni di scelta riguardo le politiche socio-educative, un problema di metodo comune con la ricerca pedagogica e sociale; infatti "l'ideologia della scienza-pura con cui siamo stati tutti formati, in aggiunta alla necessità di ottenere l'approvazione dei progetti di ricerca da commissioni esaminatrici il cui principale comun denominatore è l'expertise nel metodo scientifico, più la necessità di carriera dello staff di prodotti della ricerca pubblicabili in rispettabili riviste scientifiche, tutto ciò si combina nello spingere coloro che fanno ricerca applicata (...) verso l'abbandono di problemi mirati e la sostituzione con ricerche scientificamente fattibili ma con obiettivi di dubbia rilevanza".³⁴²

La minaccia maggiore che si profila su questa tematica è il possibile disinteresse che il decisore politico, così come gli stessi stakeholder, possono sviluppare rispetto agli outcome del progetto nel caso in cui non si riesca a dipingere la politica socio-educativa come *interventi multipli in azione* - per gli stakeholder stessi e rispetto alle loro esperienze - e come un'entità evolutiva guidata dalle teorie implicite del cambiamento per la progettazione di interventi.³⁴³

L'assenza di coinvolgimento degli stakeholder nel processo valutativo, e poi nel momento decisionale, è la debolezza principale che risalta dall'analisi. Gli stakeholder sono una fonte di conoscenza pratica sull'intervento, in riferimento sia alla comunità in cui vengono attuati i progetti sia alla caratterizzazione dei soggetti partecipanti³⁴⁴. Ciò implica la necessità di contattare anche stakeholder che non sono coinvolti nella valutazione³⁴⁵, cogliendo l'opportunità di acquisire prospettive alternative e favorire un processo di innovazione *bottom-up*. La minaccia da tenere presente è quella richiamata anche dal dirigente intervistato, cioè l'appesantimento del processo di valutazione e quindi delle successive

³⁴² CAMPBELL, D.T., RUSSO M. J., *Social experimentation*, Thousand Oaks (CA,USA), Sage Classics 1, Sage, 1999, pp. 210-211.

³⁴³ SAUNDERS M., *The 'presence' of evaluation theory and practice in educational and social development: toward an inclusive approach*, London, Review of Education, 4(2006)2, 197-215.

³⁴⁴ LEBARON WALLACE T., *Integrating participatory elements into an effectiveness evaluation*, Elsevier, Studies in Educational Evaluation, 34(2008)4, 201-207.

³⁴⁵ SYLVESTRE J., COUSINS B.J., SUNDAR P., AUBRY T., HINSPERGER V., *Engaging stakeholders in the planning of a collaborative multi-agency evaluation: The HousingPlus Collaborative Communities Project*, Elsevier, Studies in Educational Evaluation, 34(2008)4, 212-217

implementazioni. Per ovviare a questa eventualità si potrebbero attivare, ad esempio, delle arene di discussione - anche permanenti, per ridurre le difficoltà organizzative - come forme di partecipazione e di acquisizione del parere di stakeholder nell'ambito di una valutazione. L'applicazione più semplice in tal senso consisterebbe nell'inviare un documento scritto (p.es. una bozza del rapporto di valutazione) ad attori rilevanti e competenti, come le associazioni rappresentanti i beneficiari, utilizzando le osservazioni ricevute per commentare o correggere il testo definitivo³⁴⁶.

Per quanto riguarda la matrice della gestione ed organizzazione, il punto di forza risulta essere la capacità funzionale di portare a termine le attività progettuali nel loro complesso. In questo caso i decision maker riescono a superare le difficoltà legate all'implementazione e ad ottenere i risultati nel rispetto del loro mandato formale. Sul fattore del profilo professionale però si riscontra la debolezza relativa alla costruzione e al consolidamento di competenze che possono mancare al momento dell'introduzione di nuove pratiche in un contesto, ma che dopo alcuni anni dovrebbero comunque essere acquisite e messe in pratica anche nella PA italiana che tendenzialmente impiega risorse umane con formazione giuridico-amministrativa. Tale omogeneità nelle competenze dei funzionari può risultare limitante di fronte alle innovazioni ed alle riforme di cui l'amministrazione pubblica è stata oggetto con l'introduzione dei concetti del *New Public Management* e con la nuova attenzione che è stata posta sui risultati. L'ingresso di criteri quali: l'efficienza, l'efficacia o l'economicità, hanno creato un bisogno di figure professionali diverse, di formazione economica. Con l'introduzione sistematica della valutazione a livello di policy, limitarsi ad impiegare nelle amministrazioni dei giuristi comporta il rischio di perdere potenzialità fruttuose e di non veder sfruttate al meglio gli interventi commissionati; ciò che serve è quindi un profilo professionale che unisca le caratteristiche dell'analista di politiche pubbliche con il sapere specifico del settore operativo, in questo caso relativo all'area pedagogico-sociale.

La maggiore opportunità, per questa area tematica, è costituita da un elemento particolarmente interessante che evidenzia il concetto di *discrezionalità*³⁴⁷ amministrativa, cioè lo svolgimento delle attività della pubblica amministrazione condotto mantenendo una certa libertà di scelta sulle modalità, sulla tempistica e in alcuni casi anche sulla portata dell'intervento. Gli spazi di decisionalità non sono certamente molto ampi a causa dei limiti imposti dalla disponibilità delle risorse, ma sicuramente tentano di non ridurre l'azione "soltanto a una valutazione informata a conoscenze tecniche, sulla cui base viene realizzata un'attività

³⁴⁶ Cfr. BEZZI C., *Il nuovo disegno della ricerca valutativa. Terza edizione interamente rivista*, Franco Angeli, Milano, 2010.

³⁴⁷ In termini generali la discrezionalità è intesa come "esercizio personale del potere da parte di una persona singola o di un ente, entro i limiti della legalità e in base a competenze sia giuridiche che professionali. L'esercizio è arbitrario quando vengono compiuti atti in base a giudizi esclusivamente personali della situazione". Izzo, *L'educazione come politica sociale* p. 214

vincolata"³⁴⁸. Operare con maggiore discrezionalità significa quindi disporre di una duttilità delle procedure che, a cascata, comporta l'autonomia e l'assunzione di responsabilità da parte degli amministratori. Nell'analisi delle interviste vi sono elementi che confermano la possibilità e la capacità di elaborare correzioni e modifiche sulle diverse attività legate agli interventi socio-educativi con un certo margine di flessibilità; si tratta di un'esigenza necessaria per non compromettere i tempi e le logiche della valutazione, ma avversata dai codici, dai comportamenti e dalle consuetudini dell'amministrazione pubblica che dimostrano una scarsa comprensione delle modificazioni che talvolta un progetto deve subire nel corso della sua implementazione³⁴⁹. La situazione appare dunque in precario equilibrio, sebbene vi siano molti elementi che spingono a pensare ad una deriva verso il *formalismo*³⁵⁰. Questo elemento induce a rispettare la norma, più che le esigenze espresse da un programma, e per questo rischia di provocare fenomeni di deresponsabilizzazione nelle amministrazioni che implementano i programmi e che ricevono i risultati delle valutazioni; l'efficacia stessa dell'azione intrapresa, che doveva rispondere ai bisogni dei cittadini, risulta compromessa.

L'ultima area tematica della matrice SWOT, circa il ruolo della valutazione, presenta il suo elemento di forza nella prassi ormai consolidata di monitorare e valutare ex-post. L'interrogativo che si pone a questo punto è se la forma del controllo di gestione, con cui spesso si identifica questa pratica più diffusa nelle organizzazioni, corrisponda alla valutazione. Azzone, ad esempio, anche se non propone esplicitamente questa equivalenza, lascia intuire che il controllo di gestione è davvero una particolare forma di valutazione, dato che i suoi compiti sono "aiutare il responsabile della struttura a verificare la coerenza tra obiettivi assegnati e piani di azione/risorse disponibili; [...] rilevare se gli obiettivi sono stati effettivamente raggiunti o meno; mettere in relazione i risultati ottenuti con l'evoluzione del contesto di riferimento, per identificare i motivi di eventuali scostamenti"³⁵¹. E' indispensabile ricordare che vi è una specificità legata a contesti gestionali e finanziari, che si concretano nelle tre principali componenti del controllo di gestione: "a) sistema di *budgeting*; b) sistema di controllo; c) sistema di *reporting*".³⁵²

Queste realtà, sebbene positive, offrono però solo un servizio strumentale di informazione ad un committente che rappresenta l'istituzione che ha varato il programma in un'ottica di valutazione orientata agli obiettivi³⁵³. La valutazione ex post si sviluppa, invece, da una domanda di carattere "riepilogativo" (sapere cosa è successo) e viene utilizzata in diversi contesti istituzionali (piloting, staffing,

³⁴⁸ IZZO, *L'educazione*. 214

³⁴⁹ STAME N., *Evaluation in Italy: Experience and prospects*, Evaluation, SAGE Publications, 4(1998)1, 91-103.

³⁵⁰ STAME, *Evaluation* 96

³⁵¹ AZZONE G., *Il sistema di controllo di gestione*", in Azzone G. - Dente B., *Valutare per governare. Il nuovo sistema dei controlli nelle Pubbliche amministrazioni*, Milano, Etas, 1999, pp.28.

³⁵² AZZONE, *Il sistema di controllo* 29

³⁵³ Cfr. LIPPI A., *La valutazione delle politiche pubbliche*, Bologna, Il Mulino, 2007

oversight, auditing). Si tratta certamente di un passo avanti verso l'uso di strumenti conoscitivi, poiché è soltanto tenendo conto dei fattori di successo e degli elementi critici che si ha la possibilità di identificare e suggerire delle linee di miglioramento per singole azioni e per le politiche rivolte all'infanzia e all'adolescenza di un territorio; in altri termini, è possibile utilizzare produttivamente il monitoraggio e la valutazione. Infatti, come si è sottolineato in precedenza, il monitoraggio e la valutazione ex-post non servono per stilare classifiche dei "buoni" e dei "cattivi", bensì servono per migliorare degli interventi, valorizzando i fattori di successo e suggerendoli a coloro che non li hanno praticati, evidenziando così le criticità per *ricostruire correggendo*. Tuttavia, è sempre più impellente "ancorare questo lavoro di sfondo a un'analisi per capire come si sono raggiunti determinati valori di quegli indicatori, con quali politiche e strumenti, per quali soggetti, in quali contesti: in altre parole, occorre legare il metodo degli indicatori a un approccio di "valutazione basata sulla teoria", elaborata con la partecipazione di chi quegli strumenti ha messo in pratica"³⁵⁴.

Il punto di debolezza elencato è proprio relativo a questo adempimentalismo³⁵⁵ molto diffuso: chi commissiona una valutazione in Italia non lo fa nella convinzione di perfezionare i processi decisionali e migliorare gli outcome, ma per rispettare una prescrizione normativa percepita come un *rituale* obbligatorio e ineludibile. La tendenza all'adempimentalismo è ricompresa tra i vari atteggiamenti che la pubblica amministrazione rivolge alle pratiche valutative insieme allo scarso empirismo.³⁵⁶

Rilevante a questo proposito è la proposizione proposta da Meyer e Rowan secondo cui i sistemi di controllo formalizzati hanno più a che fare con i miti del controllo (nell'organizzazione e nella società) che non con i miglioramenti effettivi dell'efficienza operativa³⁵⁷. In questa ottica la valutazione esterna è un'attività destabilizzante e delegittimante che le organizzazioni desiderano tenere distante dai loro principali processi di funzionamento. I controlli diventano consuetudini razionalizzate e periodiche di ispezione che producono sicurezza e quindi legittimità organizzativa, ma il controllo riguarda più la norma verificabile che la sostanza.

Comunque questa necessità di valutazione, questa offerta di bandi di gara per enti terzi/esterni alla PA, è un segnale di una minima rottura con il passato e una disponibilità di dialogare con le organizzazioni esperte in questo settore. Nel caso delle interviste realizzate vi sono esempi di Enti di ricerca pubblici, Università e aziende private che si muovono su questo fronte. Inoltre, si rileva che "non esiste necessariamente un solo mercato della valutazione, ma ne possono esistere

³⁵⁴ STAME N., *Valutazione, controlli e pubblica amministrazione*, in Rassegna Italiana di Valutazione 12(2008)40, 51

³⁵⁵ GALLETTI C., *Le strategie di utilizzo della valutazione delle politiche pubbliche in Italia: una ricerca sul campo*, in Rassegna Italiana di Valutazione 12(2008)40.

³⁵⁶ STAME, *Evaluation in Italy* 96

³⁵⁷ MEYER J. W. - ROWAN B., *Le organizzazioni istituzionalizzate. La struttura formale come mito e cerimonia*, in Powell W. W. - Di Maggio P. J. J. (a cura di), *Il neoinstituzionalismo nell'analisi organizzativa*. Torino, Edizioni Comunità, 1991.

diversi, in base all'ambito in cui deve essere praticata la valutazione stessa"³⁵⁸. Il mercato più importante si è sviluppato nell'ambito delle valutazioni dei progetti cofinanziati dai Fondi Strutturali, dato che dal ciclo di programmazione 2000-06 si specifica che la valutazione è effettuata da un valutatore indipendente selezionato attraverso opportuni bandi di gara. Per le politiche socio-educative nazionali non si raggiungono impegni di risorse così ingenti, ma i fondi descritti nella tabella 3.4.2.2 hanno assicurato degli stanziamenti rilevanti per la valutazione.

Tra l'altro, viste le dimensioni più ridotte di questi interventi, non sembra necessario affrontare il rischio della creazione di un oligopolio di aziende come nel caso della valutazione dei Fondi Strutturali Europei. Per programmi così vasti, infatti, è stato necessario predisporre bandi di gara per contratti molto onerosi adatti ad aziende altamente qualificate ed in grado di rispondere ad esigenze iperspecialistiche; a causa di queste dinamiche si è venuta a formare una sorta di circolo ristretto di società che ha mortificato la libera concorrenza, pur se determinato dal tentativo di giustificare la finalità garantista dei regolamenti comunitari.³⁵⁹

Anche in presenza di soggetti valutatori così autorevoli è necessario ricordarsi di non cadere nel rischio tecnocratico, indicato in SWOT come minaccia, dell'affidarsi a tal punto alla valutazione da non rispettare più la volontà politica, che è frutto della libera scelta dei cittadini. Bisogna avere sempre presente che quello della valutazione è un ruolo di supporto alla politica, che poi autonomamente è chiamata a prendere le proprie decisioni in base a diversi criteri; la valutazione, effettuata da tecnici, non può sostituirsi alla scelta di chi è stato democraticamente eletto come rappresentante della cittadinanza³⁶⁰.

Per concludere si può affermare che la PA è l'attore che dà vita ai programmi, li attua e così facendo li plasma e spesso li trasforma (Majone e Wildavsky, parlano di "evolutionary implementation"³⁶¹). Per studiare un intervento è quindi necessario, secondo Carol Weiss³⁶², avere sia una teoria del programma che una teoria dell'implementazione, mentre se si vuole capire se una policy funziona è indispensabile vedere come si legano implementazione e cambiamenti per i beneficiari. Nel caso delle politiche socio-educative nazionali attuate dal MIUR sono state messe in evidenza molteplici criticità, in particolare l'assenza di uno strumento teorico-concettuale ed operativo che ne valuti il successo nei termini sia di interesse specifico delle scienze della formazione, cioè *rivelare negli outcome gli apprendimenti informali*, sia sulle tematiche della problematica, concretizzati in

³⁵⁸ GALLETTI, *Le strategie di utilizzo* 132

³⁵⁹ Cfr. STAME N., *Evaluation in Italy: an inverted sequence from performance management to program evaluation*, in Furumbo J.E. - Rist R. - Sandhal R. (a cura di), *International Atlas of Evaluation*, New Brunsvick (NJ), Transactions Publishers, 2002 p. 283-4

³⁶⁰ GALLETTI, *Le strategie* 130

³⁶¹ MAJONE G. D., WILDAVSKY A., *Evolutionary Implementation*, in PRESSMAN J., WILDAVSKY A., *Implementation*, University of California Press, Berkeley, Ca, II ed. 1979

³⁶² WEISS C, *Theory-based evaluation: past, present and future*, New Directions for Evaluation, Evaluation January 10(2004)1, p. 76

una conoscenza consapevole, esplicita, pervasiva ed evidente nella popolazione esposta all'informazione generata dalla politica stessa.

Queste ultime considerazioni sono alla base della costruzione e del framework e del modello logico operativo per la valutazione degli outcome.

3.4.2.5 Il contesto reale della valutazione

Dalla interpretazione costruita con la ricerca qualitativa deriva la consapevolezza della necessità di una adeguata valutazione degli outcome risultanti dagli interventi svolti nel contesto reale, cioè con vincoli sulle risorse e sui tempi. Allo scopo è possibile evidenziare i seguenti elementi di base³⁶³:

- sviluppare un set di indicatori che possano, in modo affidabile e significativo, definire e misurare gli *input*, i processi di implementazione, gli *outputs*, gli *outcome* intesi come comportamenti, l'agito e le condizioni attese e inattese (o impatti).
- Sviluppare un ragionamento controfattuale logico e rigoroso, presentando un'argomentazione plausibile che osservi come i cambiamenti sugli indicatori di outcome dopo l'intervento siano dovuti a quest'ultimo e non ad altri fattori non correlati, come ad esempio miglioramenti nell'economia locale o programmi organizzati da altre agenzie.
- Determinare, in accordo con procedure statistiche, se un intervento ha contribuito agli impatti attesi e beneficiato una porzione significativa della popolazione target.

Inoltre per alcune valutazioni si richiede:

- di valutare la distribuzione di benefici tra differenti settori della popolazione;
- identificare fattori influenti sulla grandezza e sulla distribuzione degli outcome;
- valutare la sostenibilità degli impatti nel tempo.

Lo sviluppo dell'indagine conoscitiva ha incontrato alcune difficoltà legate, in generale, alla considerazione dei vincoli della valutazione in condizioni reali, quali:

- sfide alla qualità generale della progettazione e dell'implementazione della valutazione, cioè l'indisponibilità di risorse teoriche e metodologiche rispetto allo specifico campo di studio; l'indisponibilità di dati ecologici coerenti e l'impossibilità di impiegare sforzi aggiuntivi nell'uso degli approcci dei metodi misti e della triangolazione per il controllo della loro adeguatezza.

³⁶³ TILMES K., *Conducting quality impact evaluations under budget, time and data constraints*, Washington D.C., The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank, 2006.

- Sfide per l'analisi statistica, cioè l'impossibilità di analizzare la forza del *panel* - o campione ragionato - utilizzato e/o approfondirne le distorsioni o errore statistico (bias), rifuggendo dalle tentazioni di ridurre l'analisi ad una parte della popolazione riducendo così la significatività dei test statistici e dell'analisi disaggregata.
- Coerenza teorica e adeguatezza del controfattuale se utilizzato.

Queste caratterizzazioni sono state considerate sia per la messa a punto sia nella prova sul campo del framework adottato.

3.5. Il frame work per la valutazione degli interventi delle politiche socioeducative: la proposta

3.5.1. Il modello del framework

Il tema della valutazione è stato oggetto di un ampio dibattito principalmente di carattere metodologico piuttosto che teorico, fatto salvo per quanto riguarda i modelli di riferimento nel lavoro sul campo. Vista la grande difficoltà a definire esattamente cosa e come valutare, come si è evidenziato nel capitolo due, sono pochissimi gli autori che hanno proposto un framework completo, che comprendesse gli aspetti di analisi:

- del contesto e delle condizioni;
- dei fattori facilitanti o contrastanti;
- degli interventi da attuare.

Fra questi, sicuramente uno tra i più conosciuti e utilizzati per le politiche di promozione della salute e della qualità della vita è il modello PRECEDE - PROCEED di Green e Kreuter (1999)³⁶⁴. Questo framework è costruito per considerare gli aspetti dell'informazione e della formazione sulla salute, e quindi sull'indirizzare le politiche e gli interventi relativi alla salute e alla qualità della vita della popolazione (in generale); considerando che il comportamento per la salute è influenzato da fattori sia individuali sia ambientali il frame work prevede due linee di azioni: una per la "diagnosi educativa", denominata *PRECEDE* e l'altra per la "diagnosi ecologica" denominata *PROCEED*. Il termine "PRECEDE" è

³⁶⁴ Il modello "Precede-Proceed" si è sviluppato intorno al 1974, nello stesso periodo in cui è stata concettualizzata sia teoricamente che praticamente l'attività di promozione alla salute. proprio in quegli anni, infatti, si delinearono le linee guida di questi interventi, focalizzando maggiormente l'attenzione verso l'aspetto multidimensionale del modello d'intervento, dovuto al fatto che si avvaleva del contributo di discipline differenti quali ad esempio l'epidemiologia, la sociologia medica, le scienze amministrative. Nel 1980 il modello è stato integrato con un'altra componente che operasse sul processo di diagnosi e valutazione effettuata nella prima parte, il Precede (*policy, regulatory, organizational construct in educational and environmental development*) che inizia il lavoro con il materiale fornitogli nella fase di diagnosi e valutazione, ponendosi come scopi finali gli obiettivi formulati nella fase del Precede.

l'acronimo di *Predisposing, Reinforcing, and Enabling Constructs in Educational/Ecological Diagnosis and Evaluation*, mentre il termine di "PROCEED" è l'acronimo di *Policy, Regulatory and Organizational Constructs in Educational and Enviromental Development*. Il modello indirizza alla pianificazione e alla valutazione di interventi di politiche piuttosto che alla spiegazione e previsione dei fattori che sono legati ai risultati di interesse.

Il modello Precede-Proceed è formato da 9 fasi, delle quali le prime 5 appartengono alla prima parte, il Precede, mentre le restanti 4 alla seconda, il Proceed; nonostante vi sia questa suddivisione è importante sottolineare che entrambe le sezioni danno un apporto fondamentale alla definizione, progettazione, conduzione e valutazione degli interventi di una politica (e alla formazione della politica stessa), e che sottintendono due principi teorici quali:

- la salute, o la qualità della vita, e i relativi fattori di rischio dipendono da molteplici variabili;
- poiché vi sono molteplici cause ed effetti comportamentali, ambientali e sociali, si deve considerare un'analisi multidimensionale e multisetoriale.

Nella figura 3.5.1.a si riporta la struttura del modello Precede/Proceed.

La linea *Precede*.

Come riportato in precedenza, il Precede si occupa dell'identificazione delle priorità del contesto in cui opera, e di conseguenza della stesura degli obiettivi; ma per arrivare ad un'adeguata pianificazione necessita un'accurata analisi sociale e situazionale (Figura 3.5.1.a)³⁶⁵.

Fase 1: Valutazione Sociale e Analisi Situazionale (Social Assessment and Situational Analysis).

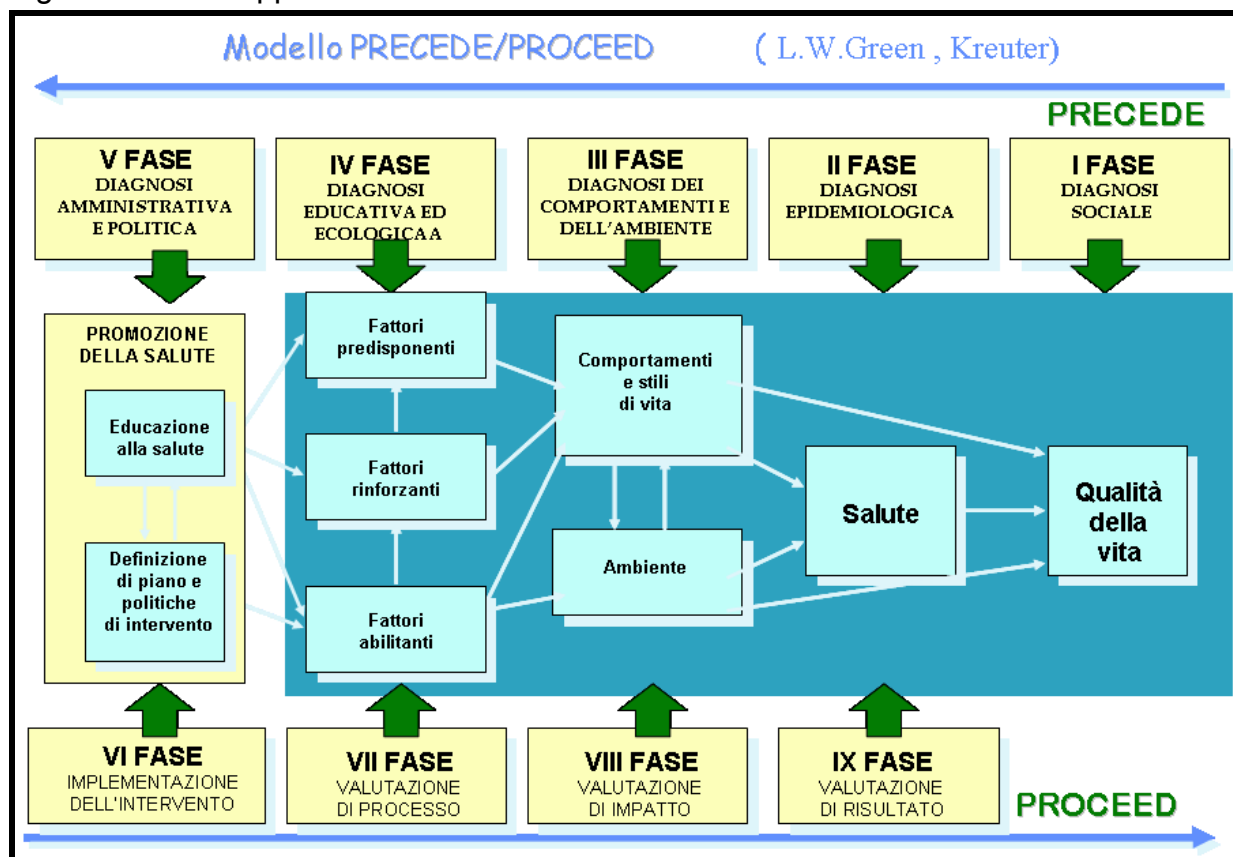
È la fase di avvio del modello, in cui si ha una valutazione sociale focalizzata sull'analisi della qualità della vita, definita come "la percezione degli individui o gruppi, che i propri bisogni sono soddisfatti, e che non vengono loro negate le opportunità di perseguire la felicità e l'appagamento"³⁶⁶; di conseguenza i problemi sperimentati dalla comunità diventano il principale indicatore della qualità della vita della popolazione e sono identificati attraverso l'utilizzo di diverse metodologie, come ad esempio il focus group, i gruppi nominali, il "delphi method", gli indicatori sociali, le interviste e i sondaggi.

³⁶⁵ GREEN L. W. KREUTER M. W., *Health promotion planning: An educational and ecological approach*, Mountain View, Mayfield Publishing, 1999, p. 188.

³⁶⁶ GREEN - KREUTER, *Health promotion 54*

Quindi in questa fase iniziale di predisposizione della politica o degli interventi di una politica sociale, si effettua una valutazione che prende in considerazione l'identificazione e l'interpretazione delle condizioni sociali unite alle percezioni divise tra la comunità e i vari livelli organizzativi, creando connessioni tra queste condizioni e le strategie di promozione alla salute o alla qualità della vita; infine si ricerca accuratamente la partecipazione e il coinvolgimento delle persone, inteso come punto essenziale per lo svolgimento della politica o degli interventi/programmi attuativi.

Figura 3.5.1.a Rappresentazione del Modello Precede/Proceed.



Fase 2: la Valutazione Epidemiologica (Epidemiological Assessment).

Questa fase è specifica per gli aspetti legati alla salute e quindi l'applicazione degli studi epidemiologici serve per tenere sotto controllo i problemi legati alla salute, e nello stesso tempo permette la valutazione finale delle componenti rilevanti che influiscono su tutto l'intervento. Innanzitutto è fondamentale esaminare i problemi riguardanti la salute utilizzando metodi e tecniche diversificate quali, ad esempio, l'osservazione e l'analisi interpretativa dei fatti; è inoltre particolarmente rilevante scoprire come si distribuisce una specifica malattia, così come determinare quali tra i molteplici fattori l'hanno causata, ad esempio se variabili di ordine socio-anagrafico o afferenti agli stili di vita. Per quanto riguarda i fattori non completamente riconducibili alle sole tematiche della salute, in questa fase si

indagano gli aspetti legati alla problematica, ad esempio la diffusione del fumo negli studenti della scuola, agendo sempre attraverso o l'analisi di studi e ricerche già realizzate (analisi della Evidenza) oppure conducendo delle effettive indagini pilota per rilevare i dati sulla problematica in esame (estensione, diffusione, quantificazione, propagazione).

L'esito finale di queste due prime fasi porterà alla stesura degli obiettivi.

Fase 3: Valutazione Comportamentale ed Ambientale (Behavioral and Environmental Assessment).

In questa fase vengono identificati i fattori comportamentali ed ambientali specifici che possono essere collegati ai problemi rilevanti emersi nella valutazione precedente.

La valutazione comportamentale si occupa dell'analisi dei legami esistenti tra un dato comportamento e i problemi identificati durante la diagnosi epidemiologica o sociale; in altri termini, indaga tutti quei comportamenti che provocano problemi di salute o di qualità della vita e che si ripercuotono sull'intera popolazione.

Al contrario, la valutazione ambientale viene svolta attraverso un'analisi parallela dell'ambiente sociale e fisico che in qualche modo si lega ad un comportamento rischioso; all'interno di questa categoria si inseriscono tutti i fattori che servono ad incentivare o a modificare un comportamento, la qualità della vita, o la salute.

Fase 4: Valutazione Educativa ed Ecologica (Educational and Ecological Assessment).

Questo tipo di valutazione ha inizio con l'identificazione di tre categorie di variabili che influenzano il comportamento sia individuale sia collettivo, quali: i fattori predisponenti, i fattori facilitanti e i fattori rinforzanti.

- I fattori predisponenti (*predisposing factors*) si collocano in posizione antecedente al comportamento e includono la parte razionale e motivazionale dello stesso. Si può menzionare la dimensione affettiva e cognitiva come ad esempio conoscenze, atteggiamenti, credenze e valutazioni; le caratteristiche di personalità e i fattori demografici, quali l'età, il sesso, l'appartenenza ad un gruppo etnico o la storia familiare; è questi è poi correlato lo stato sociale, quindi il tipo di educazione, di occupazione o l'area di residenza.
- I fattori facilitanti (*enabling factors*) sono anch'essi antecedenti al comportamento, e rappresentano le variabili che ne influenzano la realizzazione; così le condizioni esterne, o ambientali, entrano in gioco per facilitare o meno l'azione. Queste condizioni possono essere la maggiore o minore accessibilità alle risorse comunitarie, le nuove abilità che un organizzazione o l'individuo acquisiscono per modificare un comportamento, o

far fronte ai cambiamenti esterni, e la disponibilità delle risorse e dei servizi sanitari.

- I fattori rinforzanti (*reinforcing factors*) rappresentano le conseguenze delle azioni e determinano nel soggetto dei feedback che determinano o meno la permanenza del comportamento; questi includono il supporto sociale, l'influenza dei pari, i consigli medici, i consigli degli insegnanti, i consigli dei colleghi di lavoro, ma anche le conseguenze fisiche del comportamento; i benefici sociali (i riconoscimenti), fisici (sollievi dal dolore), tangibili (economici), cognitivi (i miglioramenti dell'autostima e dell'autoefficacia, e tutto ciò che concerne il rapporto con il resto delle persone). In aggiunta al complesso dei benefici, è possibile che si sviluppino ricadute che rinforzano la portata negativa di una situazione, si pensi ad esempio al sollievo dall'ansia che riceve una vittima del bullismo, oppure è anche verosimile che si verifichino delle conseguenze di tipo opposto capaci cioè di determinare il dissolvimento di quell'azione positiva generata dalle attività di un intervento, ad esempio alla mancata effettuazione delle vaccinazioni nel caso dell'influenza A(H1N1)v dell'anno 2010.

In ogni caso, il rinforzo del comportamento produce stili di vita che a loro volta influenzano l'ambiente circostante; infatti i rinforzi sociali, così come le immagini create dai mass media, definiscono le norme di comportamento che si trasmettono da una generazione all'altra attraverso la cultura. La cultura modella le istituzioni, che a loro volta si organizzano per soddisfare le aspettative culturali. Attraverso l'organizzazione delle risorse a livello istituzionale, si è in grado, come comunità e società, di esercitare un controllo più ampio ed efficace sull'ambiente.

Durante la progettazione si deve pertanto porre attenzione al setting, agli obiettivi posti, e alle persone, poiché ognuno di questi elementi ha delle caratteristiche che possono rappresentare un rinforzo al comportamento - sia in positivo sia in negativo - che deve essere individuato per poterne usufruire il più possibile.

Inoltre si è visto che la tripartizione dei fattori che agiscono sul comportamento può essere spiegata attraverso tre differenti tipologie d'intervento:

- la *comunicazione* diretta alla popolazione target o beneficiaria, che agisce sui fattori predisponenti;
- la *comunicazione indiretta* (attraverso insegnanti, genitori, amici, colleghi), che opera sui fattori rinforzanti;
- la *comunicazione sull'organizzazione* della comunità (training, e interventi di varia natura), che rafforza i fattori facilitanti.

L'importanza della fase dedicata alla valutazione educativa ed ecologica sta nel determinare quali sono i fattori che se modificati porteranno a cambiamenti nel comportamento e di conseguenza nel contesto ambientale³⁶⁷.

Vi sono in questo processo tre fasi fondamentali:

- identificare e classificare i fattori nelle tre categorie;
- definire le priorità tra le categorie;
- definire le priorità all'interno delle singole categorie.

Ogni specifico fattore selezionato mediante il processo appena descritto costituirà la base degli obiettivi comunicativi, educativi e organizzativi della comunità, rendendo così possibile un lavoro più semplice ed immediato nelle fasi successive.

Fase 5: Valutazione Politica e Amministrativa (Administrative and Policy Assessment).

In questa fase, l'attenzione è focalizzata su alcuni fattori chiave di natura amministrativa e politica; specificamente:

- le risorse di cui si necessita e quelle disponibili per lanciare e sostenere l'intervento/programma relativo ad una politica (o più interventi);
- le barriere e le facilitazioni organizzative che possono avere un effetto d'implementazione all'intervento;
- le altre politiche che si possono usare come supporto all'intervento/programma, o che al contrario bisogna cambiare per far sì che l'intervento proceda.

Le risorse considerate come fondamentali sono: il *tempo* (già valutato nel Precede, in cui ogni obiettivo, per essere raggiunto, ha a disposizione un preciso lasso temporale), il *personale* (scelto attraverso un attento esame delle capacità, e delle abilità di ciascuno, in riferimento al tipo di intervento da svolgere), il *budget* (riguardante tutti i costi da affrontare, per l'acquisto di materiali, l'affitto di locali o il salario del personale).

Quindi è importante identificare in questa fase anche il setting nel quale l'attività dell'intervento/programma della politica svolgerà avrà luogo; l'ambiente imporrà l'uso di determinati metodi e strumenti a seconda delle caratteristiche presentate³⁶⁸.

La componente *Proceed*

³⁶⁷ GREEN, KREUTER, *Health promotion planning* 174.

³⁶⁸ GREEN, KREUTER, *Health promotion planning* 188

Una volta identificate le priorità del programma, i punti critici, gli obiettivi, i fattori da controllare occorre convertire i risultati della fase definitoria e progettuale di massima in azioni; questa fase di conversione dalla teoria alla pratica segna il passaggio alla seconda parte del modello: il Proceed (Vedi figura 3.5.1.1).

Figura 3.5.1.b I tre livelli di valutazione riferiti agli obiettivi d'interesse alle risorse standard³⁶⁹.



Fase 6: Implementazione (Implementation).

³⁶⁹GREEN KREUTER, *Health promotion planning* 232 (trad. propria)

L'implementazione si riferisce alla concretizzazione degli obiettivi in azioni, prevedendo cambiamenti nelle politiche, nei regolamenti (*regulation*) e nelle organizzazioni.

Il regolamento è visto come l'osservazione di politiche, ruoli normativi o leggi. In particolare viene adottato nei contesti in cui le politiche non riescono a salvaguardare e proteggere la salute o la qualità della vita di alcuni soggetti dai comportamenti dannosi di altri, come nel caso in cui una comunità è contro la vendita di sigarette ai minori, o contro la guida in stato di ebbrezza. In particolare questo si verifica operando sui fattori relativi all'ambiente fisico (divieti) nei casi in cui si parla di protezione, mentre riguardo alla promozione, come nel caso dell'autoefficacia o dell'autostima, abitualmente si opera più sul piano comportamentale o sociale.

Il concetto di organizzazione sta invece ad indicare tutte quelle azioni che mirano ad ordinare e coordinare le risorse necessarie per l'implementazione della politica/ programma. Il focus è quindi riposto sul controllo della qualità, inteso come il ricorso sistematico a supervisioni, verifiche e correzioni per garantire l'appropriatezza e la coerenza – espressa in termini di efficacia e di efficienza- delle strategie e dei metodi applicati, rispetto agli obiettivi del programma; vengono definite in dettaglio le strategie, le tecniche, e i metodi utilizzati per assicurarsi il raggiungimento di un'alta qualità³⁷⁰.

Infine non rimane che l'ultima, e più importante, fase di questo processo: la valutazione, che diviene fondamentale soprattutto negli interventi che riguardano così da vicino la vita delle persone; per tale motivo le tecniche e le metodologie da utilizzare sono indicate specificamente, per assicurarsi il raggiungimento degli obiettivi preposti, e la precisione nella misurazione.

Nel modello la valutazione viene divisa in tre livelli, ognuno dei quali si occupa di valutare una data parte del programma.

Fase 7: Valutazione di Processo (Process Evaluation).

Per il primo livello è stata designata la valutazione di processo, proprio perché le osservazioni sul processo dell'intervento/programma da svolgere sono le prime ad essere disponibili. Infatti, riuscendo ad individuare i problemi nella fase d'implementazione dell'intervento/programma, si possono fare degli appositi aggiustamenti (regolazione); inoltre è possibile la sperimentazione di nuovi metodi o tecniche che s'integrano con le caratteristiche del programma e delle persone che vi parteciperanno. Le varie metodologie utilizzate per determinare la qualità del processo sono: sia quantitative, attraverso analisi periodiche, verifiche o sondaggi; sia qualitative, mediante tecniche di osservazione o interviste³⁷¹.

³⁷⁰ GREEN, KREUTER, *Health promotion planning* 189-190

³⁷¹ GREEN, KREUTER, *Health promotion planning* 233.

Fase 8: Valutazione d'Impatto (Impact Evaluation).

Il secondo livello è dedicato alla valutazione d'impatto, che analizza e valuta gli effetti immediati del programma (o specifici aspetti) sui comportamenti target, sui fattori predisponenti, facilitanti e rinforzanti che li determinano, e sui fattori ambientali rilevanti; si riesce così a capire come nelle fasi 3 e 4 del Precede sia importante definire in maniera assolutamente chiara e specifica gli obiettivi, da questi infatti si traggono poi le basi per questo tipo di valutazione.

Fase 9: Valutazione di Risultato (Outcome Evaluation)

La valutazione di risultato, che rappresenta il terzo e ultimo livello valutazione del processo valutativo, ha come oggetto d'interesse lo stato di salute e gli indicatori della qualità della vita individuati nelle prime fasi del processo di pianificazione (Precede); l'attenzione è quindi principalmente rivolta ai concetti di mortalità, morbilità, o disabilità da rilevabili all'interno di una porzione della popolazione. Gli indicatori sociali - come ad esempio la povertà, la disoccupazione, gli indigenti o gli anziani che vivono ancora in modo indipendente - sono dati spesso ricavati da una percentuale precisa della popolazione.

La possibilità d'individuare cambiamenti nelle variabili relative all'impatto o ai risultati dipende dalla specificità degli standard, dalla precisione della loro misurazione, dalla grandezza dell'effetto, dalle dimensioni della popolazione sulla quale sono state effettuate le misurazioni.

3.5.2. La valutazione dell'outcome: un adattamento del modello logico del framework

Nel modello logico del framework presentato, la componente informativa ha un peso molto rilevante per la presentazione, la comunicazione e la diffusione delle caratteristiche sia della politica, nel caso specifico del modello di Green e Kreuter indirizzate verso la salute e la qualità della vita, sia dei relativi interventi. Allo stesso tempo, nel modello è prevista - sia nella fase di predisposizione della politica o dell'intervento/programma sia nella fase di valutazione - l'analisi dello stato della conoscenza sulla popolazione delle tematiche relative alla politica stessa.

Infatti, la seconda e quarta fase della linea Precede e le fasi ottava e nona della linea Proceed sono caratterizzate anche dall'analisi delle conoscenze o presenti sulla popolazione generale, per determinare le necessità da soddisfare

relativamente alla problematica ritenuta importante, o formatesi sui beneficiari effettivi riconosciuti dalla politica, per determinare l'accrescimento o meno della conoscenza e consapevolezza sulle tematiche della politica intrapresa.

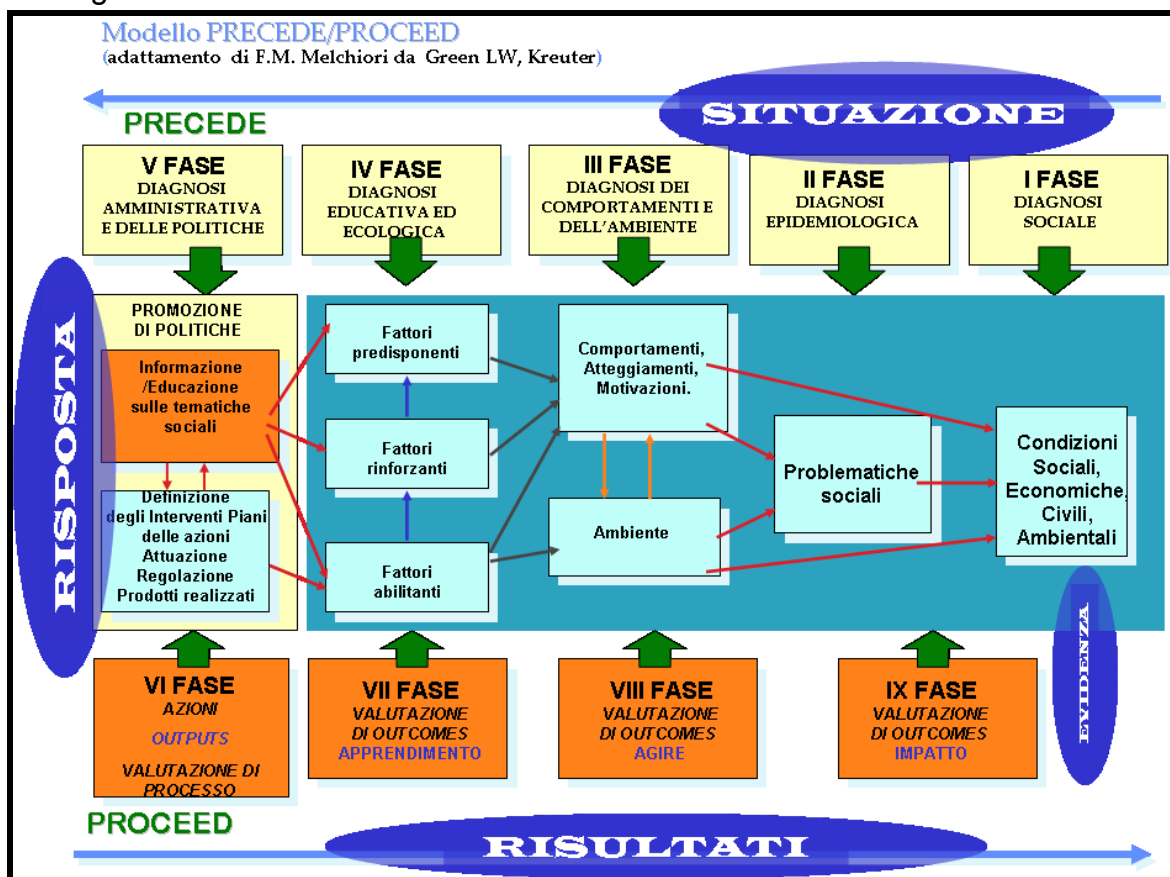
Avendo posto come scopi della Tesi quelli di accertare sia la presenza di una conoscenza tacita nella popolazione, sulle tematiche che sono o diverranno ragione di una politica socio educativa, sia l'incremento della conoscenza tacita determinata da un processo di formazione informale che si attiva con lo svolgimento delle attività e delle azioni dell'intervento e che si nutre dell'informazione e della comunicazione sull'intervento stesso, si è scelto come framework quello ideato e proposto da Green e Kreuter, apportando alcuni adattamenti *ad hoc*. Gli adattamenti operati e descritti nella figura 3.5.2.a riguardano sia gli scopi generali del modello sia le Fasi della linea Precede, in particolare la prima e la seconda, sia le Fasi della linea Proceed, considerate invece nella loro totalità.

Il modello di Green-Kreuter ha come scopo principale le tematiche relative alla salute e, quindi, alla qualità della vita; l'adattamento della parte relativa alla salute ha comportato l'aggiunta di ulteriori condizioni rispetto a quelle iniziali, prendendo in considerazione i fattori sociali, economici, civili, ambientali ed educativi che possono favorire il miglioramento della qualità della vita. Ne deriva che, le prime due Fasi della linea Precede del modello di Green/Kreuter hanno subito una riconfigurazione, in funzione della quale la Fase 1 assolve il compito di analizzare le "condizioni" dello stato della popolazione per ambiti diversi, mentre la Fase 2 ricomprende la "diagnosi epidemiologica"³⁷² nella sua accezione più generale, considerandola come una "indagine sulle caratteristiche della popolazione".

Le altre fasi della linea Precede rimangono inalterate sia negli scopi sia nelle azioni.

³⁷² Dal punto di vista etimologico, l'epidemiologia è una parola composta [epi: attorno;démos: popolazione; logos: discussione, studio) di origine greca, che letteralmente significa «*discorso riguardo alla popolazione*».

Figura 3.5.2.a. Modello di framework riadattato.



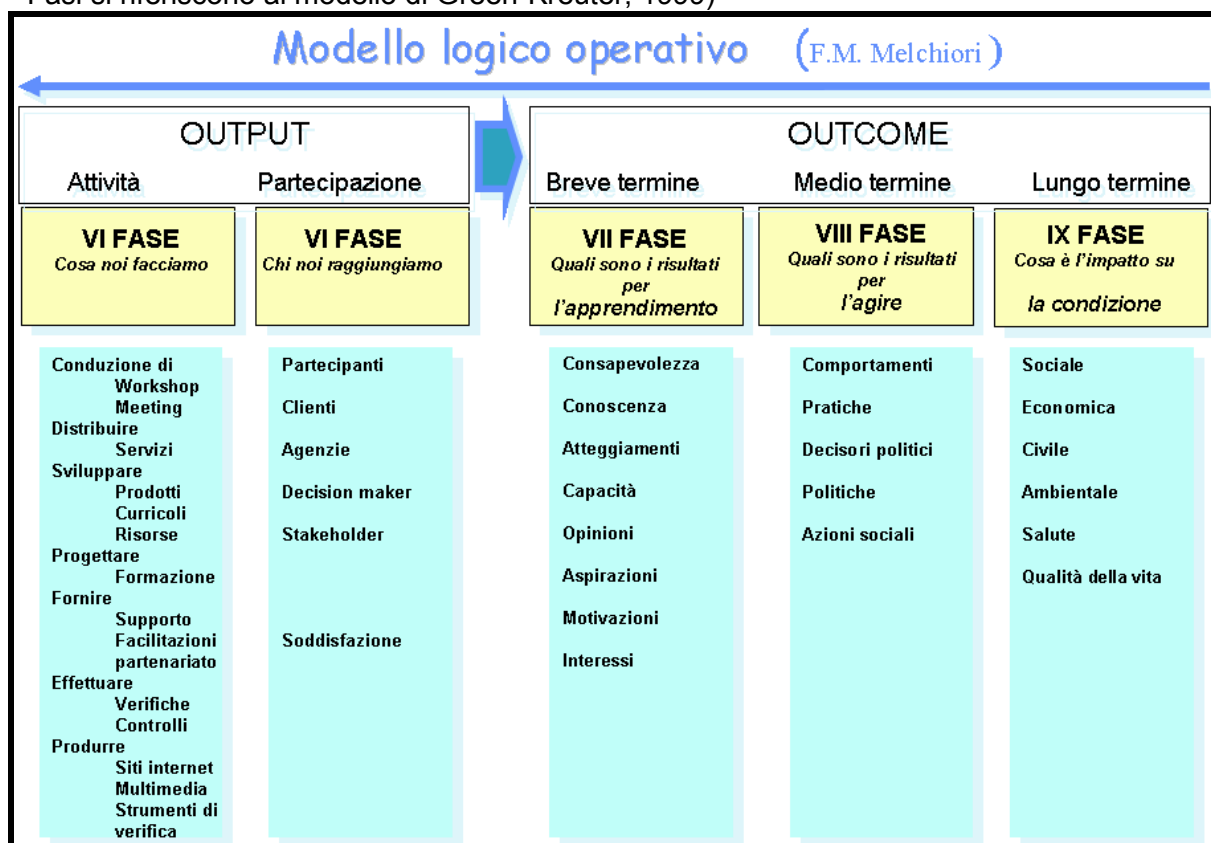
L'adattamento maggiore - che deriva espressamente dagli scopi della Tesi e quindi dalla realizzazione di un modello di analisi degli outcome di una politica socio educativa e dei suoi interventi – si è invece operato sulle fasi della linea di Proceed.

Nella caratterizzazione Precede/Proceed, la valutazione di impatto e di risultato, Fasi 8 e 9, è probabilmente la forma più conosciuta e diffusa di valutazione, tanto che in molti casi quando non si esplicita il tipo di valutazione, rimane implicito che si tratti di questa; in tale procedura valutativa, la verifica del lavoro svolto e la conoscenza dei fattori che hanno favorito o ostacolato il processo sono presupposti. Nella forma originale di Proceed l'output è considerato il prodotto del progetto, il dato che si è realizzato concretamente, mentre l'outcome rappresenta l'impatto dei risultati del progetto sui bisogni iniziali, e come questi si siano ridotti grazie all'intervento messo in campo.

Nel riadattamento, invece, si contraddistinguono in modo esplicito sia gli output sia gli outcome. Nel primo caso si distingue tra *tipi di prodotti* realizzati e *destinatari raggiunti*; mentre nel caso degli outcome si distingue tra risultati di cambiamento originati su l'apprendimento (beneficiari e non), l'agire (comportamenti di beneficiari e di organizzazioni) e la condizione (contesto sociale e fisico).

La figura 3.5.2.b. riporta lo schema del modello logico che assume la scomposizione operata.

Figura 3.5.2.b. Schema del modello logico operativo di valutazione output /outcome. (le Fasi si riferiscono al modello di Green-Kreuter, 1999)



La componente *Proceed rivista* (adattamento di F.M. Melchiori)

La revisione del framework si è incentrata sostanzialmente da una parte sugli aspetti relativi all'analisi del processo di attuazione e di svolgimento dell'intervento della politica, e quindi sulla formazione, o apprendimento, e l'utilizzabilità della conoscenza dipendente dall'informazione diffusa - genericamente o specificatamente - sulle tematiche della politica di riferimento. Inoltre, - se l'intervento è una riedizione, la conoscenza è già in parte presente sulla popolazione e sui beneficiari e dovrebbe migliorare la partecipazione dei beneficiari stessi all'intervento (ipotesi derivabile dalla teoria). Dall'altra parte, si sono sostituite le fasi relative alla determinazione degli "output" e dei "risultati" e "outcome" del percorso originale, con il modello degli "outcome scomposti" ritenuto più funzionale sia alla comprensione e interpretazione dei risultati sia all'evidenziazione della formazione e del valore della conoscenza generata dall'intervento che caratterizza il framework stesso. Una volta identificate le priorità dell'intervento, gli obiettivi e i fattori da controllare, quindi, occorre convertire i

risultati della fase definitoria e progettuale di massima in azioni, rappresentate dalle seguenti fasi:

Fase 6: Valutazione Organizzativa, Amministrativa e di Processo (Administrative, Policy, Implementation and Process Assessment).

L'attenzione è posta sugli aspetti inerenti:

- gli elementi chiave di natura amministrativa e politica, che riguardano gli aspetti di realizzazione della politica e dei suoi interventi;
- l'implementazione degli interventi della politica;
- i risultati raggiunti, intesi come prodotti realizzati dagli interventi.

In particolare:

Aspetti organizzativi e amministrativi

In questa sotto-fase si devono considerare:

- le risorse di cui si necessita e quelle disponibili per lanciare e sostenere l'intervento/programma relativo ad una politica (o più interventi);
- le barriere e le facilitazioni organizzative che possono avere un effetto d'implementazione all'intervento;
- le altre politiche che si possono usare come supporto all'intervento/programma, o che bisogna cambiare per far sì che l'intervento proceda.

Le risorse considerate come fondamentali sono: il *tempo* (già valutato nel Precede, in base al quale ogni obiettivo, per essere raggiunto, ha a disposizione un preciso lasso di tempo), il *personale* (scelto attraverso un attento esame delle capacità e delle abilità di ciascuno, in funzione del tipo di intervento da svolgere), il *budget* (riguardante tutti i costi da affrontare, per l'acquisto di materiali, l'affitto di locali o il salario del personale), il *setting* nel quale dare corso all'attività dell'intervento/programma della politica; dalle caratteristiche di questo ultimo elemento dipenderà la scelta e l'uso delle metodologie e degli strumenti adottati..

Aspetti dell'implementazione

L'implementazione si riferisce alla concretizzazione degli obiettivi in azioni, prevedendo cambiamenti nelle politiche, nei regolamenti (*regulation*) e nelle organizzazioni.

Il regolamento è visto come l'osservazione di politiche, ruoli normativi o leggi.

Il concetto di organizzazione sta invece ad indicare tutte quelle azioni che mirano ad ordinare e coordinare le risorse necessarie per l'implementazione della politica/ programma. Quindi il focus è riposto sul controllo della qualità, inteso come il ricorso sistematico a supervisioni, controlli e correzioni per garantire l'appropriatezza e il rilievo delle strategie e dei metodi applicati, nel rispetto degli obiettivi del programma. Vengono definite in dettaglio le strategie, le tecniche, e i metodi utilizzati per assicurarsi il raggiungimento di un'alta qualità³⁷³.

Aspetti della valutazione di processo

La valutazione di regolazione riguarda i processi realizzati (attuazione delle azioni) proprio perché le osservazioni sul processo dell'intervento/programma da svolgere sono le prime ad essere disponibili. Infatti riuscendo ad individuare i problemi nella fase d'implementazione dell'intervento/programma, si possono fare gli appositi aggiustamenti (regolazione); inoltre è possibile la sperimentazione di nuovi metodi o tecniche che si integrano con le caratteristiche del programma e delle persone che vi partecipano.

Aspetti della realizzazione: i prodotti

Al termine dello svolgimento delle azioni si identificano i prodotti realizzati sia per tipologia sia per quantità (accertamento dei prodotti realizzati). Inoltre, si identificano i partecipanti-beneficiari, per i quali si evidenzia l'influenza della diffusione dell'informazione sulle tematiche della politica rispetto alla loro partecipazione.

Fase 7: Valutazione degli outcome: apprendimento (Learning outcome evaluation).

La scomposizione degli outcome prevede che la prima tipologia di risultati si riferisca agli "apprendimenti" che i beneficiari hanno ottenuto con la partecipazione all'intervento (oltre quelli relativi ai contenuti sulla politica da cui è derivato l'intervento), con particolare riferimento ai cambiamenti. Questa fase di valutazione, quindi, è importante perché prende in carico l'analisi della valutazione dei processi e utilizza come indicatori per la valutazione i "fattori" che sono stati considerati come "segnalatori" dei cambiamenti; è in questa sede valutativa che si considera il possibile incremento di "apprendimento" sulle tematiche della politica seguito come conseguenza dell'attuazione degli interventi componenti la politica stessa.

La formazione di una conoscenza, sia tacita sia esplicita, che deriva da un'"apprendimento informale" è fondamentale soprattutto quando gli interventi delle politiche riguardano da vicino la vita delle persone, cioè salute, qualità della

³⁷³ GREEN - KREUTER, *Health promotion planning* 189-190

vita, istruzione, legalità, assistenza sociale, ecc.; in tali casi le tecniche e le metodologie da utilizzare devono essere finalizzate ad assicurare un flusso informativo funzionale tanto al raggiungimento degli obiettivi preposti, quanto alla formazione di una conoscenza o tacita (cioè interiorizzata) o esplicita (cioè già interiorizzata e resa attiva nell'intervento), entrambe intese come il risultato dell'apprendimento informale.

Fase 8: Valutazione degli outcome: agire (Act outcome evaluation).

Il secondo livello della valutazione degli outcome riguarda i cambiamenti che si ottengono, rispetto alla situazione iniziale, dalle azioni attuate con gli interventi e che investono: i comportamenti, le pratiche, le decisioni, le azioni dei beneficiari, le azioni sociali degli enti locali. Nello stesso tempo, in questa fase, sono analizzati gli effetti – compresi l'efficacia, l'efficienza e l'economicità - dell'intervento che derivano dagli interventi della politica e quindi le possibili ulteriori azioni sociali da intraprendere e che devono essere stabilite dai decisori o amministrativi o politici. In particolare, dal punto di vista della politica, si analizzano e valutano gli effetti agiti dall'intervento della politica (o specifici aspetti di questo), sui comportamenti target, i fattori predisponenti, facilitanti e rinforzanti che li determinano, e sui i fattori ambientali rilevanti; in questa ottica si dimostra ancora più funzionale la definizione degli obiettivi, nelle fasi 3 e 4 del Precede nel modo più preciso e dettagliato possibile, così da trarne le basi per questo tipo di valutazione.

Fase 9: Valutazione degli outcome: condizioni di impatto (Impact outcome evaluation)

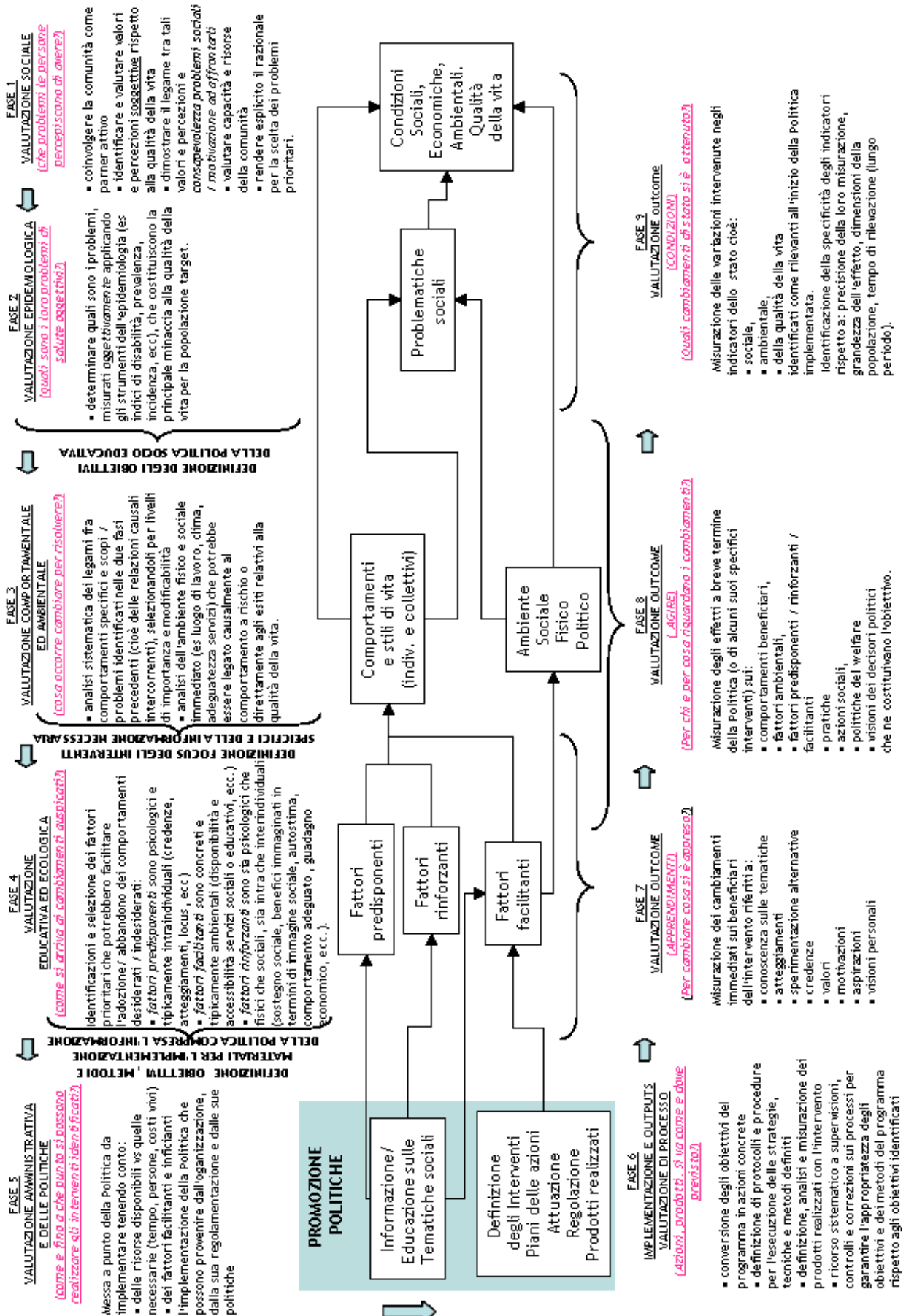
Questa fase rappresenta il terzo e ultimo livello di valutazione, designa la terza area di scomposizione degli outcome, ed ha come oggetto d'interesse sia lo stato di benessere raggiunto dai beneficiari - e indirettamente dalla popolazione in genere - sia gli indicatori della qualità del benessere, individuati nelle prime fasi del processo di pianificazione (Precede). Questi sono riferiti principalmente agli aspetti sociali, economici, civili e ambientali risultati dalla porzione della popolazione interessata dalla politica (stakeholder, decision maker, policy maker). Gli indicatori sociali, ovvero gli obiettivi degli interventi e della politica e le relative ipotesi concomitanti da soddisfare, come, ad esempio, la partecipazione civica, il bullismo, il consumo di droghe, l'anoressia, la bulimia, la legalità (per le politiche socio educative), sono analizzati sulla percentuale della popolazione beneficiaria. La possibilità di individuare cambiamenti attraverso gli indicatori relativi all'outcome di condizione del contesto e dell'ambiente di sviluppo dell'intervento (ovvero dell'impatto della politica), dipende dalla specificità degli standard, dalla precisione della loro misurazione, dalla grandezza dell'effetto, dalle dimensioni della popolazione sulla quale sono effettuate le misurazioni. Nell'ambito della valutazione di impatto sono utilizzati, per gli interventi, due parametri fondamentali, cioè: l'*efficacia*, che misura il grado di raggiungimento di un obiettivo e che valuta

gli effetti di un intervento, e l'*efficienza*, che misura il rapporto costi – benefici, ovvero il rapporto fra quanto si è speso (non soltanto in termini economici, ma anche di risorse umane) e i risultati ottenuti. In breve, l'efficacia cerca di rispondere alla domanda: *si è ottenuto quello che si era preventivato di ottenere?* L'efficienza invece cerca di rispondere alla domanda: *quello che si è ottenuto, lo si poteva ottenere con costi minori?* (oppure, con gli stessi costi si potevano ottenere risultati migliori?).

La figura 3.4.2.c. riassume complessivamente tutte fasi, PRECEDE e PROCEED, con la caratterizzazione di ognuna.

PROMOZIONE DI POLITICHE SOCIO-EDUCATIVE (adattamento di F.M. Metchiorri da Green LW, Kreuter)

MODELLO PRECEDE-PROCEED - La prima parte del modello (PRECEDE) si propone di garantire l'appropriatezza del programma ai bisogni e alle condizioni della popolazione, mentre la seconda (PROCEED) mira a renderlo disponibile, accessibile, accettabile e giustificabile.



Per chiarire l'adattamento della linea Proceed, in riferimento all'outcome, si utilizza il seguente esempio che ha come riferimento sia il *modello operativo* raffigurato nella figura 3.5.2.b sia la sintesi complessiva del modello esposta nella figura 3.5.2.c.

Ad esempio "si consideri una mancanza di preparazione da parte degli operatori di un servizio nel farsi carico di determinati problemi, e di voler organizzare un corso di formazione ad hoc; l'output è la realizzazione effettiva del corso, l'outcome è la spendibilità pratica delle nozioni apprese nel lavoro quotidiano".

La valutazione di *condizioni di impatto* è perciò significativamente diversa dalla soddisfazione rispetto al corso e dall'apprendimento che ne è derivato, perché non è detto che, per quanto il relatore sia stato bravo e le nozioni importanti, l'applicazione pratica delle stesse risulti poi soddisfacente. Quindi, per valutare questo specifico outcome si dovrebbe, dopo un certo lasso di tempo, ricontattare gli operatori e verificare se le nuove competenze si sono dimostrate importanti per la presa in carico del problema di partenza; per fare questo occorrono risorse che non sempre sono disponibili.

Considerando in particolare le azioni di promozione di interventi per le politiche socio-educative si possono avere diversi target di cambiamento, come gli stili di vita, le norme sociali, l'ambiente, le politiche di supporto, la distribuzione delle risorse, le conoscenze derivate da un apprendimento sia formale sia informale.

Nell'adattamento del framework, gli aspetti degli outcome si distinguono anche secondo la *funzione* e il *tempo di occorrenza*. In particolare, gli outcome si organizzano in:

- *apprendimenti*, raggiunti a breve periodo;
- *cambiamenti*, raggiunti a medio termine;
- *condizioni*, raggiunti a lungo termine.

Le caratteristiche dei tre stati sono:

- a *breve termine*, cioè si realizzano incrementi delle conoscenze, il cambiamento delle percezioni sociali, il cambiamento di atteggiamenti, le credenze e i comportamenti, la creazione di politiche supportive e il miglior accesso alle risorse;
- a *medio termine*, ovvero i risultati riguardano l'*empowerment* (individuale e sociale), la riduzione dei fattori di rischio, l'aumento della soddisfazione di vita, l'aumento del benessere, l'uso appropriato delle risorse, il miglioramento dell'immagine dei servizi, l'aumento del senso di comunità;
- a *lungo termine*, dove i risultati a livello generale consistono nell'espansione della consapevolezza della problematica nella società, e si traducono in un aumento della qualità della vita, in una riduzione della incidenza della problematica, nell'incremento della competenza dei servizi e della competenza della comunità.

Da questa ripartizione è possibile capire ancora meglio quanto sia difficile valutare l'outcome nel complesso, in quanto se si progetta, ad esempio, un intervento di politica di educazione alla salute nelle scuole per la riduzione del numero dei fumatori, si potrebbero misurare gli outcome di primo livello in termini di maggiore consapevolezza dei rischi del fumo (tenendo però presente che l'obiettivo sarà quello di conoscere quanto questa consapevolezza pesa nella decisione di smettere di fumare o di non iniziare) interrogando i ragazzi e le ragazze destinatari del corso. Questo, tutto sommato, è ancora abbastanza semplice da realizzare, ma volendo considerare gli outcome di secondo livello, e quindi in questo caso l'adozione di comportamenti, cioè di uno stile di vita senza fumo, si avrebbe bisogno di interpellare i ragazzi dopo un certo lasso di tempo, per verificare le loro abitudini, chiedendo esplicitamente quanto l'intervento abbia influito nelle loro decisioni. Volendo poi valutare gli outcome di terzo livello, si dovrebbe ragionare in termini di riduzione di mortalità e morbilità, per cui si dovrebbe indagare l'incidenza del fumo nei ragazzi partecipanti all'intervento, che dovrebbe essere (nella migliore delle ipotesi) minore rispetto ai coetanei che non hanno partecipato, e questo dovrebbe tradursi a sua volta in minore incidenza della mortalità e della morbilità legata al fumo. Anche ammesso che si riesca a contattare i ragazzi a distanza di anni, sarebbe oltremodo difficile valutare gli effetti dell'intervento a lungo termine, senza considerare che spesso una decisione riguardante la salute prende le mosse da una serie complessa di fattori: un ragazzo cioè potrebbe decidere di smettere di fumare perché motivato dal corso, o perché spinto dalla famiglia, o perché si accorge che ci sono sempre meno luoghi pubblici aperti al fumo, o perché le sigarette aumentano periodicamente di prezzo. L'insieme di queste motivazioni può portare alla decisione di smettere, e sarebbe molto arduo – perfino per il ragazzo in questione – quantificare quanto ciascuna motivazione abbia influito nella decisione finale.

La domanda a cui si dovrebbe quindi dare una risposta sarebbe: *se non ci fosse stato il corso, le altre motivazioni sarebbero state sufficienti?* In questo particolare caso sono realizzate stime degli effetti tramite il *modello controfattuale*; ad ogni modo, o nel lungo periodo, pretendere di dare una risposta definitiva è quanto mai rischioso, se non impossibile.

Parte Quarta

4. L'utilizzazione sul campo del modello di framework

4.1. Il contesto e le pratiche di riferimento

4.1.1. I contesti sociali per le politiche socio-educative

I contesti sociali coinvolti per dare corso allo sviluppo di politiche socio-educative sono molteplici, e in particolare per ciò che attiene alla di educazione/promozione della qualità della vita, intesa soprattutto come “insegnamento/apprendimento di comportamenti, atteggiamenti, opinioni, motivazioni, conoscenze, pratiche, valori” su/per tematiche relative principalmente al contrasto dell'assunzione di sostanze stupefacenti, psicotrope e alcool; per il contrasto di comportamenti devianti come il bullismo; per la lotta contro la manifestazione di intolleranze e di fanatismi; per la promozione di atteggiamenti di prevenzione atti a scoraggiare ed evitare comportamenti improntati alla preclusione e all'esclusione. Nell'elenco dei principali *contesti*, in cui si dispiegano i progetti riconducibili a questa tipologia di policy, devono essere certamente menzionati quello lavorativo, quello scolastico, il contesto delle aziende sanitarie locali (che nella maggioranza dei casi gestiscono anche strutture che svolgono funzione informativa/educativa), la famiglia (come agenzia nella quale il modello educativo renda capace il soggetto di incidere sul proprio benessere personale, cogliendo le opportunità di sviluppo di stili di vita sani e di sistemi relazionali indispensabili alla crescita).

Indubbiamente, qualunque sia il contesto scelto per l'intervento, si deve tenere presente che l'intervento definisce un setting in cui si agisce, che in ogni caso non corrisponde solo all'insieme delle condizioni materiali od operative, e per questo deve essere globalmente considerato come *ambiente formativo*³⁷⁴. Così nel momento della progettazione dell'intervento dedicare un lasso di tempo all'analisi delle caratteristiche del setting può facilitare o meno lo svolgimento dell'intervento stesso, in funzione delle informazioni interventi che sono veicolate e che possono contribuire al cambiamento della conoscenza tacita sulla comunità.

Al contesto è collegato il tipo di utenti a cui ci si rivolge (ad esempio adulti, adolescenti, bambini) e le relative caratteristiche intrinseche, riguardanti il grado di organizzazione e di strutturazione, che giustificano la messa in atto di un programma definito, circoscritto e specifico.

Visto all'interno di questa prospettiva, il sistema scolastico è considerato il contesto ideale per la promozione delle politiche socio-educative perché formalmente incaricato di estendere concretamente i processi democratici dalle istituzioni al singolo individuo affinché sappia compiere scelte consapevoli in vista del benessere sociale; nei livelli di istruzione e formazione dell'obbligo, inoltre, è

³⁷⁴ Vedi paragrafo 3.1.3.

possibile intercettare la quasi totalità delle nuove generazioni e quindi più incline a collaborare a questo tipo di interventi rivolti soprattutto all'acquisizione di comportamenti opportuni e adeguati allo sviluppo sia della qualità della vita sia all'educazione e condivisione di conoscenze sulle tematiche rilevanti per le politiche sociali.

4.1.2. *Le tipologie degli interventi socioeducativi*

Attualmente gli interventi di prevenzione e promozione si sviluppano longitudinalmente ai livelli del sistema scolastico coinvolgendoli tutti, a partire dagli asili fino ad arrivare all'università; concretamente ciascuno di questi progetti affronta problematiche afferenti ad aree diverse e che interessano l'individuo in quel determinato momento dello sviluppo, sempre nel rispetto delle difficoltà soggettive richiamate dalla trattazione di argomenti delicati, e soprattutto progettando l'intervento in modo specifico in base all'età dei soggetti interessati.

Ogni politica socio-educativa o preventiva o educativa, infatti, viene progettata e pianificata a partire dall'attenta valutazione dei gruppi sociali *target*, da identificare chiaramente nella fascia d'età potenzialmente più esposta al rischio o alla probabilità di mettere in atto comportamenti disfunzionali o pericolosi. Negli ultimi anni è emersa la gravità di molte problematiche riguardanti in particolare giovani³⁷⁵; tra queste hanno assunto particolare rilevanza: il consumo di sostanze psicotrope, l'abuso di alcol, il bullismo, l'anoressia e la bulimia, la diffusione delle patologie gravi, la violenza sui minori.

Ed ecco allora che la scuola assume un ruolo importante, perché rappresenta un contesto in grado di influenzare e favorire la costruzione di stili di vita più o meno sani, svolgendo un ruolo formativo decisivo nello sviluppo delle capacità di *problem solving* e *decision making*, e raggiungendo una molteplicità di soggetti che affrontano il periodo dello sviluppo, considerato come un momento cruciale per l'acquisizione di comportamenti che influiscono sulla salute e la qualità della vita. In linea generale, politiche ed interventi che indeboliscono il raccordo con la scuola hanno un impatto negativo sulla salute degli studenti e sul loro benessere emotivo, e incrementano la probabilità di sviluppare sintomi depressivi o di sperimentare il consumo di tabacco, alcol o altre droghe.³⁷⁶ Sfortunatamente spesso gli studenti che hanno più bisogno di rafforzare la connessione con la scuola sono proprio quelli che fanno uso di droga e per questo verosimilmente più sottoposti al fenomeno dell'esclusione.

Proprio per tentare di contenere l'aumento e la diffusione delle situazioni di disagio sopra elencate l'Organizzazione mondiale della sanità, ad esempio, ha proposto

³⁷⁵ OMS, *European status report on alcohol and health 2010*, Ginevra, World Health Organization, 2010 in http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/128065/e94533.pdf, ultimo accesso 13-09-2010 ; OMS, *Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases*, Ginevra, World Health Organization 2003 in http://whqlibdoc.who.int/trs/who_trs_916.pdf, ultimo accesso 13-09-2010

³⁷⁶ RESNICK - M. - BEARMAN P. - BLUM R. - BAUMAN K. - HARRIS K.- JONES J., ET AL., *Protecting adolescents from harm: Findings from the Longitudinal Study on Adolescent Health*, in *Journal of the American Medical Association*, 10 (1997)278, 823-32.

l'integrazione di strategie di apprendimento di abilità psicosociali (*life skills*³⁷⁷) all'interno dei percorsi di educazione formale, individuando nella scuola il luogo elettivo per la formazione alle life skills.

Gli obiettivi dell'OMS possono essere sintetizzati nei tre seguenti punti:

- Migliorare il benessere e la salute dei bambini e degli adolescenti tramite l'apprendimento di abilità e competenze utili per affrontare varie situazioni, anche di fronte all'imprevisto o a situazioni di forte stress emotivo (es. perdita di una persona cara; insuccesso scolastico o professionale; disoccupazione; fallimento in campo affettivo; ecc)
- Prevenire comportamenti a rischio (es. malattie trasmesse sessualmente; uso di sostanze psicotrope; cattiva alimentazione; ecc..)
- Formare i genitori, gli insegnanti, gli educatori in genere e/o eventuali animatori per sistemazioni di tempo libero (es. Sport).

Le sfere di competenza principali cui possono essere ricondotte le abilità psicosociali sono quella *cognitiva, relazionale ed emotiva*³⁷⁸, risultando pertanto influenti per la prevenzione:

- del disagio psicosociale;
- delle dipendenze;
- degli abusi psicologici sui giovani;
- del disagio psicosociale
- della violenza nelle scuole e del vandalismo tra i giovani;
- del suicidio tra i giovani.

Appare immediatamente chiaro che i percorsi formativi che si sviluppano in accordo al programma life skills puntano ad influire su tematiche che vengono affrontate anche dalle politiche socio-educative. Ciò che le differenzia è che nel primo caso le life skills sono inserite nella politica di istruzione e formazione formale, sono state istituzionalizzate e sono legate pertanto a specifiche strategie di implementazione, mentre riguardo agli interventi di politiche socio-educative vige il principio di addizionalità e, purtroppo, approcci di carattere specifico e distintivo che in mancanza di una valida fase di valutazione non riescono a dimostrare la propria efficacia.

L'istituzione scolastica in quanto agenzia educativa si configura come ambiente privilegiato soprattutto perché una particolare problematica può essere affrontata dal punto di vista culturale, oltre che relazionale, attraverso l'aspetto formativo e la correlata costruzione di conoscenza consapevole e manifesta; questa modalità introduce anche nei giovani, nelle famiglie e in ogni altro stakeholder una

³⁷⁷ Cfr. OMS Life skills education in schools. WHO, Ginevra, 1993

³⁷⁸ BODA G., *Life skills: la comunicazione efficace*, Roma, Carocci Editore, 2005, p. 13

maggior consapevolezza circa la necessità di informazione e di educazione per le tematiche che affrontano le politiche di ordine sociale e di cittadinanza.

Nel momento in cui gli interventi non sono diretti, o *limitati*, soltanto all'ambiente scolastico, ma come nel caso delle politiche socio-educative coinvolgono altre tipologie di operatori in contesti allargati o diversificati, rientrano nell'analisi tutta una serie di fattori legati ai molteplici livelli di analisi dell'approccio ecologico, come ad esempio quelli legati alla *Teoria della comunicazione* - chi trasmette un messaggio (*creazione*), attraverso quali canali (*trasmissione*), a chi (*ricezione*) e con quali effetti (*assimilazione*). La comunicazione sicuramente può aumentare la conoscenza e la consapevolezza intorno alle tematiche ed influenzare percezioni, credenze e attitudini; inoltre può indurre all'azione, illustrare abilità positive, migliorare il supporto per i servizi, sfatare preconcetti e rafforzare le relazioni tra organizzazioni. D'altronde l'elemento comunicativo senza il supporto di risorse e dell'ambiente sociale non è probabilmente sufficiente ad indurre cambiamenti di comportamento individuale o a compensare la mancanza di possibilità di accedere a prestazioni o servizi di supporto.

Differenti strategie possono risultare appropriate in relazione agli scopi del progetto, ma è comunque molto difficile determinare quanto spesso un soggetto deve ricevere un messaggio prima di riuscire ad influenzare le proprie credenze o comportamenti, perché vi sono numerose variabili intervenienti tipo: le caratteristiche dell'*audience* (modalità di processamento dell'informazione, attitudine al cambiamento), la complessità della tematica, la presenza di messaggi alternativi o contrastanti³⁷⁹.

La domanda cruciale che guida questa analisi resta "come affrontare le tematiche?", ovvero "quale progetto attuare per indurre negli stakeholder una conoscenza esplicita o esplicitarne una tacita" funzionale alla politica e alle politiche o analoghe o simili successive? Inoltre, come considerare la conoscenza non formale e informale che si forma esternamente alla scuola e che determina in molta parte l'adozione di comportamenti che gli interventi di politiche socio-educative, attuate all'interno e all'esterno del circuito scolastico, devono portare a cambiamento?

Nella comunicazione e introduzione delle tematiche che riguardano il cambiamento degli atteggiamenti e dei comportamenti mediante interventi socio-educativi si possono annotare molte modalità informative, delle quali si approfondiranno le principali procedure pratiche.

4.1.2.1 La comunicazione per l'imposizione del cambiamento

La questione di fondo riguarda le modalità mediante le quali i processi comunicativi favoriscano o scoraggino il cambiamento dei comportamenti. La

³⁷⁹ FREIMUTH V. - QUINN S.C., *The Contributions of Health Communication to Eliminating Health Disparities*.in *American Journal of Public Health* 94(2004)12, 2053-2054.

tipologia delle tematiche legate alle politiche socio-educative ha beneficiato da lungo tempo di campagne mediatiche ad hoc, in particolare a livello della popolazione nazionale, attraverso i mass media. Permane la distinzione, che deriva dall'impostazione ecologica multilivello, di diverse strategie comunicative indirizzate a diversi livelli: messaggi su misura al livello individuale; messaggi in base al target a livello di gruppo; marketing sociale a livello comunitario; *media advocacy* a livello politico³⁸⁰.

Il primo tipo di approccio è stato utilizzato intuitivamente contestualmente ai primi interventi realizzati nel corso degli anni settanta, in contemporanea rispetto alla prima fase di massima diffusione dell'uso di droghe illecite, predisponendo campagne informative finalizzate a dimostrare la pericolosità di tali sostanze attraverso la presentificazione degli effetti negativi derivanti dal loro consumo; l'*ingenua* convinzione di partenza presupponeva che: "se solo riusciamo a mostrare quanto è rischioso, nessuno vorrà sperimentarlo". All'interno del contesto scolastico, l'articolazione degli stessi interventi poneva come obiettivo primario la completa eliminazione dell'uso di sostanze stupefacenti, in coerenza con l'interpretazione del consumo come comportamento "moralmente" condannato e passibile di punizione.³⁸¹ La stessa tipologia di informazione è stata successivamente ripresa negli anni ottanta in una celebre campagna contro il consumo di sostanze stupefacenti, con l'impegno attivo dello stesso Ronald Reagan, che veicolava il messaggio della *tolleranza zero*, indirizzando in modo deciso la popolazione verso la rinuncia ad atteggiamenti e comportamenti a rischio mediante la comunicazione persuasiva.³⁸² Questo approccio comunicativo, associato ad una interpretazione dei comportamenti devianti come patologici e da prevenire attraverso l'eliminazione del deficit, caso esemplare il consumo di droga, è alla base del modello di intervento del "*just say no*"; tale schema di prevenzione si configura come estremamente individualista poiché il soggetto, oltre che dal fenomeno *patogeno*, viene indotto a difendersi perfino dal gruppo dei pari, in quanto possibile fonte di ascendenza negativa.

Le strategia comunicativa, denominata terrorizzante (o *scare approach*), è costituita dalla disposizione di tre elementi interrelati: (a) la citazione di conseguenze generanti paura nel gruppo target (b) per persuadere l'audience ad adottare le azioni raccomandate (c) attraverso le quali diventa possibile evitare la minaccia e diminuire la paura.³⁸³

³⁸⁰ Tradotta ed adattata da National Cancer Institute, *Theory at glance, a guide for health promotion practice*, U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES National Institutes of Health Publication 2005, <http://www.cancer.gov/PDF/481f5d53-63df-41bc-bfaf-5aa48ee1da4d/TAAG3.pdf> ultimo accesso 05-09-2010

³⁸¹ Questa strategia comunicativa si affida alla convinzione che è possibile persuadere gli individui a non adottare determinati comportamenti avvalendosi di messaggi di tipo *terroristico* con lo scopo esplicito di impaurire i giovani affinché evitino autonomamente i pericoli.

³⁸² Cfr RAVENNA M., *Psicologia*

³⁸³ MOSCATO S.- BLACK. D.R. - BLUE C.L. - MATTSON M. - GALER-UNTI R.A., *Evaluating a fear appeal message to reduce alcohol use among "Greeks"*, in *American Journal of Health Behavior*, 25(2001)5, 481-491.

Una recente revisione della letteratura finalizzata a stabilire se le *scare tactics* funzionano ha restituito un risultato contraddittorio e inconclusivo.³⁸⁴ Ad esempio una criticità evidenziata in tutte le valutazioni delle campagne di comunicazione *terrorizzanti* corrisponde alla presenza di altre attività di supporto in tutti i casi di successo. In questi casi permane il dubbio che l'efficacia sia da imputare alla strategia di comunicazione o alle altre linee di azione, ovvero alla combinazione delle due. Sebbene gli studi non siano giunti ancora ad una chiarificazione, vi sono comunque molte ragioni per non implementarlo ulteriormente, viste le potenziali ricadute negative³⁸⁵. E' possibile, ad esempio, che gli individui diventino ipersensibili ai messaggi terrorizzanti e sviluppino paure e ansie per i pericoli insiti nella vita quotidiana, fino ad acquisire un senso di impotenza; se il rischio presentato appare troppo pervasivo le persone possono rinunciare alla speranza di potersi proteggere, non sentendosi in grado di controllare la situazione, oppure se la tattica terrorizzante esagera la portata gli effetti di un comportamento negativo l'esperienza pregressa porta a non assimilare il messaggio. Un ulteriore effetto indesiderato potenziale di questo tipo di comunicazione è l'effetto "frutto proibito", cioè l'incremento del desiderio per un elemento vietato, in particolare negli adolescenti più inclini a questo tipo di *seduzione*.

Gli esempi dimostrano adeguatamente che questa strategia di regolazione centrata sull'induzione di sentimenti di ansia e paura, determina nel bersaglio, contrariamente agli obiettivi prospettati, delle *interferenze difensive* (distrarsi dal messaggio, dimostrare aggressività nei confronti del comunicatore, minimizzare gli effetti prefigurati),³⁸⁶ e conseguentemente la negazione delle informazioni sgradite (tramite la disattenzione), oppure la cancellazione del messaggio stesso.

Una concreta realizzazione di una campagna comunicativa basata sull'approccio *scary*, criticata come fallimentare nei risultati, è stata quella messa in campo contro il tabagismo con scritte esplicite che parlano di morte e cancro, oppure tramite scene di scheletri che fumano o offrono sigarette, o ancora mediante tragiche immagini di malati in condizioni gravi o di organi devastati da anni di consumo. Messaggi ancora meno efficaci se paragonati al glamour veicolato dalle pubblicità delle sigarette, vietata in Italia nella sua forma diretta già dal 1962, legata a linee di abbigliamento o ad agenzie di viaggio; queste comunicazioni implicite risultano più efficaci perché, oltre a non contenere elementi traumatizzanti, riescono a sollecitare determinati bisogni ed aspirazioni insiti in tutti gli individui (è il caso dell'elevazione dello status, dell'autostima, o della necessità di distinguersi) ed in particolarmente negli adolescenti e nei giovani. L'età, infatti, è uno dei criteri che influenza la percezione di un messaggio terrorizzante; ciò che è spaventoso per un bambino non lo è per un adulto, e generalmente una

³⁸⁴ BRETT M. - CORBETT C. - EVANS D. - HONAN S. - JONES J. - SIXSMITH, J., *Health Promotion Messages – To scare or not to scare? Report to the Health Promotion Management Group. Western Health Board* in http://www.nuigalway.ie/health_promotion/documents/J_Sixsmith/2003_scare_tactics_policy.pdf.

³⁸⁵ PAGLIA A - ROOM R., *Preventing substance use problems among youth: A literature review and recommendations* in *The Journal of Primary Prevention*, London, Springer (1999)20, 3-50

³⁸⁶ Cfr RAVENNA, *Psicologia* 231

campagna comunicativa, specialmente quelle attraverso i mass media, intercetta anche soggetti la di fuori del gruppo target. Allo stesso modo, differenze di status socio-economico possono determinare una maggiore o minore capacità di conformarsi al contenuto dell'informazione ricevuta; individui con uno status elevato possono credere di essere in grado di perseguire i cambiamenti richiesti, mentre i soggetti con status basso non percepiscono modalità attraverso le quali potere alleviare la propria paura.

Le scare tactics, attraverso una comunicazione di tipo esortativo-drammatizzante, non fanno leva sulle necessità effettive dell'individuo, ma si affidano completamente alla sollecitazione di istanze regressive, supponendo intuitivamente la propria efficacia; la rappresentazione implicita dei destinatari del messaggio è riconducibile a quella di *bambini* che ubbidiscono perché intimiditi e soggetti alla minaccia di chissà quali punizioni, e la cui capacità di autodirezione è intesa come potenziale fonte di autolesività³⁸⁷.

In conclusione, è necessario considerare che una campagna comunicativa terrorizzante molto diffusa su diversi media tende a rappresentare per le persone la *norma*, ciò che credono sia parte naturale della vita, inducendole a pensare che questi pericoli e/o comportamenti rischiosi siano elementi inevitabili dell'esistenza individuale. L'enfasi forzata sul trattare questi argomenti può da un lato rafforzare il fenomeno dell'allontanamento dal pericolo, soprattutto in coloro che si sarebbero astenuti in ogni caso, e dall'altro convincere i soggetti che c'è qualcosa di *sbagliato* in loro se non fanno esperienza di questi aspetti della vita, sollecitando *riti di passaggio* che di fatto conducono comunque, nel migliore dei casi, ad una tipologia di consumo sporadico.

4.1.2.2 La comunicazione per il cambiamento responsabile

L'evoluzione dei modelli di intervento per la prevenzione della tossicodipendenza e del consumo di alcol e tabacco³⁸⁸, successivamente allargati a numerosi altri ambiti operativi delle politiche sociali comprese quelle socio-educative, ha determinato una trasformazione dei contenuti e delle modalità di trasmissione delle informazioni all'interno della strategia comunicativa. I messaggi veicolano, quindi, informazioni più precise, dettagliate e supportate a livello scientifico riguardo i temi interessati dalle policy e dei relativi interventi (le proprietà ed gli effetti nel caso della classificazione delle sostanze psicotrope legali ed illegali), e la diffusione delle informazioni viene sostenuta mediante l'intervento di esperti. La presenza di specialisti che trattano le tematiche adottando un punto di vista sicuramente più legato alle reali conseguenze di un comportamento piuttosto che al tentativo di spaventare l'individuo è un deciso passo in avanti, sebbene il

³⁸⁷ TARTAROTTI L., *Droga e prevenzione primaria* 41-42.

³⁸⁸ OMS, *World Health Report – 2002. Reducing risk, promoting healthy life*, Ginevra, 2002

coinvolgimento dell'insegnante rimanga imprescindibile³⁸⁹. Anche all'interno degli istituti scolastici viene adottata questa strategia con l'opportunità per i ragazzi di interagire con la *fonte* delle informazioni, e, partecipando al dibattito, di modulare la richiesta di informazioni. Questo diverso approccio comunicativo (*information-giving model*)³⁹⁰ si fonda sulla convinzione che gli individui siano in grado di proteggersi dai problemi correlati ai comportamenti rischiosi per la salute in base alle informazioni in loro possesso: la disponibilità di una maggiore quantità di accurate e dettagliate informazioni sulla problematica predispone ad una migliore protezione dai rischi che ne derivano.

Nonostante a livello teorico la consequenzialità di questo ragionamento non presenta complicazioni, nella realtà si registrano diverse incongruenze poiché la sola conoscenza dell'informazione non implica necessariamente una *correzione* degli atteggiamenti individuali, né si configura come variabile predittiva dei comportamenti. Le campagne di prevenzione dell'AIDS rappresentano una prova della imprecisione esplicativa di questa strategia perché registrano risultati poco efficaci nelle indagini concrete, sebbene forniscano approfondite informazioni sulla pericolosità delle conseguenze derivanti dalla mancata adozione di condotte di protezione e sulle azioni precauzionali³⁹¹. Alti livelli informativi non sempre si correlano in modo lineare ad una corretta percezione del rischio: persiste infatti una percentuale di individui che affermano di consumare rapporti sessuali non protetti affidandosi alla propria abilità di selezione dei partner³⁹². La convinzione di essere in grado di evitare i soggetti malati dimostra una carente percezione del rischio individuale, e una distorsione nella comprensione del livello di incidenza della malattia (il soggetto pensa: "*lo fanno tutti perché deve succedere a me?*")

Una criticità da considerare anche in questa prospettiva è l'effetto *boomerang* "ossia un effetto di segno opposto, con il quale il soggetto reagisce alla situazione invocando un margine di libertà, di autonomia (tale fenomeno è spesso posto a base dell'anticonformismo e prende il nome di "reattanza")".³⁹³ In questo approccio, infatti, assume un ruolo ancora più problematico il rischio che la disseminazione di informazioni dettagliate possa stimolare l'interesse e la curiosità, soprattutto nei giovani, accrescendo di fatto il loro desiderio di sperimentazione. Per avviare una comunicazione persuasiva, la fonte del messaggio deve ottenere l'attenzione dell'audience e suggerire soluzioni che possono soddisfare i loro bisogni attraverso una serie di azioni³⁹⁴, e se da un lato le informazioni diffuse dall'esperto possono essere molto dettagliate dall'altro il rapporto tra quest'ultimo e gli studenti

³⁸⁹ Cfr. TUPPER K.W., *Teaching teachers to just say "know": Reflections on drug education*, Teaching and Teacher Education, Elsevier, 24 (2008)2

³⁹⁰ AGGLETON. P., *HIV/AIDS education in schools; constraints and possibilities*, Health Education Journal, London, SAGE Publications, (1989)48, 167 — 171

³⁹¹ Cfr RAVENNA, *Psicologia*

³⁹² SIMONS-MORTON B.G. - DONOHEW L. - CRUMP A.D., *Health communication in the prevention of alcohol, tobacco, and drug use*. Health Education & Behavior, 24(1997)5, 544-554.

³⁹³ MUCCHI FAINA, *L'influenza sociale* 134

³⁹⁴ FERGUSON S.D., *Communication planning: An integrated Approach*, London: Sage Publication, 1999.

è molto superficiale e per questo motivo può risultare comunque poco efficace. Allo stesso modo nel caso di un supporto informativo fornito in aula dal professore, i problemi si creano a causa della percezione della situazione come di una lezione asimmetrica nella quale, peraltro, l'insegnante non è spesso in possesso delle conoscenze specifiche o del materiale di supporto necessario a garantire la propria attendibilità. L'insegnante inoltre può non conoscere in modo così approfondito una tematica da andare oltre le informazioni basilari ed essere in grado, ad esempio, di illustrare *case histories* che hanno un impatto molto superiore rispetto ai rapporti statistici. In questi casi viene messa in dubbio la credibilità della fonte: "essere una fonte credibile d'informazione significa, essere accurati in ogni cosa che si presenta e avere la volontà di conoscere tutti quei fatti che non sono conosciuti. Spesso invece genitori e insegnanti, quando capiscono di non avere tutte le informazioni necessarie, tendono a riproporre affermazioni dubbiose o ricorrono a esortazioni morali, perdendo irrimediabilmente la loro credibilità agli occhi dei giovani che stanno cercando d'informare. E' stato osservato che quando la fonte non fornisce informazioni corrette o realistiche aumenta l'atteggiamento di sfiducia nei confronti degli interventi di prevenzione nel loro complesso"³⁹⁵.

Le rilevanti criticità di questa strategia comunicativa, teoricamente quasi assimilabile ad un modello di spiegazione causale, ha determinato nel percorso evolutivo degli approcci alla prevenzione un cambiamento radicale di prospettiva, anche se l'*information-giving model* ha comunque continuato ad essere implementato, sebbene con minore intensità e in combinazione con altre attività di supporto³⁹⁶. La conclamata incapacità della semplice comunicazione di informazioni di tipo cognitivo-esortativo a determinare coerenti variazioni delle attitudini e delle condotte ha portato ad un'estensione degli obiettivi degli interventi tale da includere quelli di tipo educativo.

La strategia del *just say know*, punto cardine nell'implementazione di programmi di riduzione del danno, identifica le circostanze pericolose connesse ai comportamenti devianti (non solo legate all'abuso di sostanze psicotrope) come condotte a rischio, e le inquadra in una prospettiva *sanitaria* ponendoli alla stessa stregua di altri comportamenti.

I principi di questo modello della riduzione del danno sono principalmente due:

- lo scopo ragionevole della prevenzione dell'abuso di droga dovrebbe essere educare al decision making responsabile riguardo l'uso di droghe (lecite e illecite) per tutte le età;
- le decisioni responsabili riguardanti l'uso personale delle droghe dovrebbe risultare in conseguenze minori per l'individuo³⁹⁷.

³⁹⁵ RAVENNA, *Psicologia* 234

³⁹⁶ BECK J.E., *100 YEARS OF "JUST SAY NO" VERSUS "JUST SAY KNOW": Reevaluating Drug Education Goals for the Coming Century*, in *Evaluation Review*, London, Sage Publications 22(1998)1, 15-45

³⁹⁷ SWISHER J.D., *Prevention issues*, in DuPont R.L - Goldstein A. - O'Donnell J. (a cura di), *Handbook on drug abuse*, Washington DC, National Institute on Drug Abuse, 1979.

Nella concezione della riduzione del danno si punta a minimizzare o prevenire le conseguenze associate all'uso di sostanze; l'astinenza quindi non costituisce più l'unica meta da raggiungere, bensì diviene un punto ideale a rischio zero, raggiungibile attraverso la responsabilizzazione del soggetto e agendo su differenti fattori comportamentali.

Inoltre, contrariamente a quanto previsto dall'approccio del *just say no*, in questo caso vi è un'attenzione positiva verso il gruppo dei pari che viene considerato come un elemento su cui agire in modo tale che possa costituire un sostegno per il giovane. Si prospetta la possibilità, quindi, di utilizzare la *peer education* come metodo educativo, in base al quale alcuni membri di un gruppo vengono responsabilizzati, formati e reinseriti nel proprio gruppo di appartenenza per realizzare precise attività con i propri coetanei³⁹⁸.

Nel rigettare le strategie basate solo sull'astinenza, Watson espone il pragmatismo latente in questo diverso approccio: "la riduzione del danno in relazione al consumo di droga è lo sviluppo filosofico e pratico di strategie tali per cui i risultati dell'uso di droga siano sicuri tanto quanto lo consenta la situazione in cui ci si trova. Ciò implica l'acquisizione di informazioni concrete, risorse, educazione, abilità e lo sviluppo dell'attitudine al cambiamento, in modo che le conseguenze dell'uso di droghe per gli individui, la comunità e la cultura abbia un impatto negativo minimo"³⁹⁹. Dalla convinzione della completa astinenza come finalità da conseguire con gli interventi di prevenzione si verifica un cambiamento dell'idea stessa di prevenzione "intesa come attività finalizzata a promuovere la capacità dell'individuo di assumere decisioni responsabili [...], e la sua capacità di controllare l'utilizzo in modo più oculato"⁴⁰⁰. Il soggetto è motivato e stimolato, in questo caso, alla ricerca autonoma di informazioni, assumendo un'ottica critica rispetto ai dati raccolti in relazione alla propria esperienza di vita.

La profonda rivisitazione dei concetti chiave alla base degli interventi si fonda sulla consapevolezza acquisita dagli organismi sanitari nazionali e internazionali circa la rilevanza di queste problematiche; su questo punto specifico è importante il contributo di Wepner, uno dei più noti studiosi dei programmi di *drug education*, che sostiene la totale astinenza dal consumo come un obiettivo auspicabile ma inverosimile⁴⁰¹.

Le azioni da dispiegare negli interventi devono puntare ad aiutare gli individui a riconoscere la razionalità che guida il proprio comportamento e, mediante una più efficace comprensione di se stessi, renderli capaci di far fronte in modo migliore ai propri problemi rispettando anche la scelta di stili di vita differenti. La libertà di

³⁹⁸ Cfr. BODA G., *Life skills e Peer education, strategie per l'efficacia personale e collettiva*, Milano, La Nuova Italia, 2001, p.79

³⁹⁹ WATSON M., *Harm reduction—Why do it?*, International Journal of Drug Policy, Elsevier 2(1991)5, 14

⁴⁰⁰ TARTAROTTI, *Droga e prevenzione primaria* 58

⁴⁰¹ WEPNER S., *Which Way Drug Education?*, *Foundations of American education: readings*, Alley & Bacon, 1979.

scelta concorre a costruire l'abilità di insegnare agli altri sulla base della fiducia nella propria conoscenza personale, abilità di decision making ed esperienza.

Partendo anche dal riconoscimento dell'esperienza dell'uso di droga è fondamentale allora fornire ai soggetti modelli comportamentali alternativi, favorendo il riconoscimento delle loro risorse e dei loro successi. Il nodo cruciale diviene trasformare l'eventuale decisione di cambiare il proprio atteggiamento da parte del soggetto, conseguente dalla sua partecipazione ad un intervento di prevenzione, in modificazioni durevoli sul piano delle condotte.

E' rilevante comprendere, quindi, che il cambiamento auspicato, in particolare rispetto agli atteggiamenti individuali, non indica inevitabilmente l'astensione dal comportamento pericoloso per la propria salute. L'obiettivo dell'astinenza (*use reduction*), seppure desiderabile, passa in secondo piano in favore di una limitazione del danno/rischio connesso ad un comportamento deviante (*harm/risk reduction*) raggiungibile attraverso una suddivisione graduale del livello di pericolo e la definizione di modalità autoregolate attraverso la responsabilità personale. La preoccupazione primaria, quindi, diventa il valore concreto del *benessere* degli individui, e non più quello astratto dell'astinenza. L'elemento da evidenziare, invece, è che "qualsiasi sia la decisione presa, questa dovrebbe essere raggiunta attraverso un attento esame delle sue implicazioni e delle sue motivazioni e, ancor più importante, non dovrebbe trattarsi di una scelta che un individuo delega ai suoi coetanei nel tentativo di acquisire un'identità come membro del gruppo dei pari"⁴⁰².

4.1.2.3 I mediatori per il cambiamento

L'attenzione crescente per le tematiche socio-educative, messa in risalto anche dalle strategie informative e di marketing comunicativo riportate precedentemente, ha determinato una proliferazione di interventi e di progetti attivati negli istituti scolastici, ai quali gli insegnanti hanno reagito manifestando l'esigenza di puntare alla formazione di figure specifiche di operatori sociali, ovvero insegnanti-formatori, per assicurare un contributo migliore alla soluzione delle problematiche dei ragazzi. L'apporto degli insegnanti ha assunto un'importanza vitale perché questi ultimi sono gli agenti che tuttora mantengono un contatto concreto con gli adolescenti, mentre la famiglia ed altre forme di aggregazione primaria su questo punto hanno via via perso terreno; prerogativa dell'insegnante diviene sia la rilevazione delle modalità secondo le quali un giovane si relaziona con il gruppo dei pari e le tipologie di interrelazioni instaurate, sia l'osservazione e lo screening di eventuali disagi che spesso restano nascosti alla famiglia.

L'introduzione delle stesse *life skills* sollecita nel docente trasformazioni della propria professionalità e del proprio ruolo. Nel primo caso si richiede all'insegnante

⁴⁰² WEPNER, *Which Way Drug Education* 99.

la capacità di riorganizzare e migliorare le proprie esperienze di insegnamento attraverso un approccio cognitivo-riflessivo che assicuri un ciclo virtuoso delle proprie risorse culturali, didattiche ed emozionali (educare mediante "ciò che si dice"); nel secondo caso l'insegnante deve diventare l'*adulto competente* del quale gli adolescenti hanno comunque bisogno e sul quale fanno affidamento, prevedendo spazi e tempi di incontro al di fuori del contesto formale della classe e sostenendo un clima che faciliti l'apertura, il dialogo e il confronto (educare attraverso "ciò che si fa" e "ciò che si è").

L'ostacolo reale è che, dinanzi al bisogno di conoscenza o di aiuto del ragazzo, la reazione più facile quella di ricorrere e fare completo affidamento all'esperto, una sorta di "deresponsabilizzazione" che rispecchia i comportamenti del *mondo* degli adulti quando non si conosce la risposta corretta, o non ci si vuole proporre come modelli di riferimento. Diversamente, l'insegnante deve puntare sulla *qualità* della relazione e assicurare il proprio contributo anche come operatore artefice del cambiamento: "il suo ruolo rimane quello di docente ma con una professionalità di base che gli fornisce capacità di lettura della realtà in cui sono situati l'istituzione, i soggetti, i rapporti interrelazionali, e di una metodologia attraverso la quale accedere a tale lettura"⁴⁰³.

Ancora oggi, nella maggioranza dei casi, i corsi di aggiornamento predisposti per i docenti allo scopo di approfondire i temi legati alle questioni del disagio, del pericolo di comportamenti devianti o degli stili di vita salutari vengono frequentati dagli insegnanti di area umanistica o di materie ritenute più affini agli argomenti trattati (educazione fisica e religione), in conformità con la convinzione che soltanto i programmi di queste discipline offrano l'opportunità integrare le diverse tematiche. La difficoltà generale nel reperire insegnanti disposti ad essere formati al metodo *Strengthening Family Program*, all'interno di un intervento socio-educativo del MIUR del 2008, e l'afferenza a specifici settori disciplinari dei partecipanti è un ulteriore esempio concreto di questa situazione.

Probabilmente questa logica era comprensibile, anche se non condivisibile, fino a qualche decennio fa, ma alla luce dei sopravvenuti profondi cambiamenti di orientamento (di cui le *life skills* o le competenze chiave di cittadinanza sono solo un esempio), supportati anche da evidenze di ricerca⁴⁰⁴, si rende chiaramente indispensabile che tutti i docenti siano coinvolti nelle problematiche adolescenziali non direttamente legate al profitto scolastico, ma che compromettono la persona nel suo complesso, come ad esempio l'abuso di alcol.

Certamente non si può sostenere che vi sia un solo schema di azione da perseguire, visto che la disponibilità del docente deve puntare di volta in volta a migliorare il clima di classe e di istituto, adottando il metodo più idoneo a rispondere ai bisogni espliciti o taciti degli studenti, e svolgendo un'attività di prevenzione/promozione di tipo *universale*.

⁴⁰³MONGELLI A., *La salute come processo. Dalla medicalizzazione della salute all'educazione sanitaria*, Bari, Cacucci, 1990 pp. 181-182.

⁴⁰⁴ Cfr. BODA G., *Life skills* 2001.

A questo proposito, la disseminazione di *metodologie* e *strumenti* grazie ai quali l'insegnante non interviene più sui ragazzi ma *con* i ragazzi, mettendoli alla guida del proprio percorso di crescita e coinvolgendoli tutti attivamente, deve essere l'ambito in cui concentrare maggiormente gli sforzi di formazione degli insegnanti. Nell'attuale frangente storico sociale, dove le tecnologie hanno di fatto determinato da una parte un ulteriore rafforzamento delle relazioni orizzontali interne al gruppo dei pari e dei coetanei, e dell'acquisizione di informazioni mediante ad esempio i social network tipo "Facebook", e dall'altra la costruzione di una conoscenza generata da un apprendimento principalmente *informale*, soprattutto riguardo le tematiche socio-educative, è infine da sottolineare che il docente è chiamato a confrontarsi con tale conoscenza e tale apprendimento considerando anche le modalità con cui valutarli e valorizzarli.

4.2. L'applicazione del framework

4.2.1. Gli interventi socio educativi e il framework

Per migliorare le condizioni della vita scolastica e per contrastare le manifestazioni di malessere che sfociano in molti casi nell'abbandono scolastico, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) ha nel tempo avviato politiche *socio-educative* il cui scopo dichiarato è di offrire sostegno allo sviluppo della persona giovane attraverso il contrasto alle diverse forme di difficoltà e disagio che si manifestano in modo particolare questo periodo della vita.

Considerando che alcune politiche *socio-educative* si sono anche replicate successivamente nel tempo, l'Amministrazione ha avviato in merito una forte azione di osservazione degli effetti riscontrabili sui destinatari che si è, a volte, concretizzata nell'applicazione di specifici *programmi di valutazione*. Tra i vari interventi di politica socio educativa attuati, e replicati, dal MIUR l'intervento denominato "*Centri di Aggregazione Giovanile -2you*" (o *Centri-2you*) - promosso dalla Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione (già *Direzione Generale per lo Studente*), nell'ambito della politica per il successo scolastico⁴⁰⁵ - è stato oggetto di uno specifico programma di valutazione in due cicli successivi⁴⁰⁶. La realizzazione dell'intervento è stato affidato sul territorio a un RTS (Raggruppamento Temporaneo di Scopo), guidato dall'Associazione San Patrignano Onlus.

In base alle imprescindibili caratteristiche menzionate, la presenza di un programma di valutazione e la replica del progetto per due cicli successivi, il

⁴⁰⁵ Altri interventi che riguardano la politica per il successo scolastico riguardano ad esempio il "premio per l'eccellenza", "torneo del paesaggio", concorso "Scelgo lo".

⁴⁰⁶ L'azione di monitoraggio per la valutazione dell'efficacia, invece, è stata affidata all'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione -INVALSI- (Cfr. <http://www.invalsi.it/invalsi/rn/monitorCentri2010>).

modello di framework, proposto e descritto nel capitolo precedente, è stato applicato all'intervento dei Centri-2you, in particolare in riferimento al secondo ciclo o edizione; pertanto si è ipotizzato, come condizione iniziale, ovvero come fattore predisponente, che con l'attuazione della prima edizione del servizio si sia creata una "situazione di conoscenza tacita, generata da un apprendimento informale sulla popolazione beneficiaria del servizio stesso.

La prova del framework è stata costruita utilizzando la documentazione prodotta dall'INVALSI, realizzata all'interno di uno specifico programma di valutazione, che è stata decostruita e ricostruita in base alle linee guida del framework stesso. L'azione di ri-costruzione può considerarsi come una effettiva *nuova valutazione*, complementare a quella effettuata dall'INVALSI; per poter realizzare sia la decostruzione sia la ri-costruzione, e quindi entrare nel merito e della valutazione e del servizio svolto dai Centri-2you, si è attuata per questa Tesi un'azione di sperimentazione che si è concretizzata con l'accompagnamento dell'attività di valutazione operata dall'INVALSI. In particolare è stato possibile osservare la fase di progettazione delle attività del programma di valutazione, alla predisposizione degli strumenti, ed infine è stata seguita l'azione di "osservazione sul campo" che comprendeva l'osservazione diretta del lavoro svolto dai Centri-2you (due Centri). Nei paragrafi successivi si darà conto della nuova valutazione illustrando in *Allegato 1* gli elementi principali di quella realizzata dal gruppo di lavoro dell'INVALSI.

4.2.2. La valutazione dei Centri-2you

I Centri di aggregazione "2you", secondo la linea stabilita dal MIUR, nascono sul territorio come "luoghi" dove è possibile creare occasioni nelle quali i giovani studenti, e non, rivestano un ruolo centrale e da protagonisti. Ogni Centro ha l'obiettivo di offrire "attività di qualità" (supporto scolastico, concerti, mostre, attività sportiva, laboratori) grazie alle quali gli stessi giovani possano crescere, maturare, sviluppare una personalità piena e senso sociale, recuperando al tempo stesso e in maniera consapevole il ruolo di studente.

L'intervento *Centri-2you* è stato replicato per due cicli temporali; il primo ciclo è stato svolto nel periodo 2006-2008; il secondo ciclo è stato realizzato nel periodo 2009-2010.

In particolare, nel secondo ciclo il servizio è stato realizzato in 14 Centri; la Tabella 1 riporta l'elenco dei Centri attivati nel secondo ciclo di attività.

Tabella 4.2.1 Elenco e sede dei Centri2you per il secondo ciclo.

Area geografica	Sede
<i>Nord</i>	<i>Torino</i>
	<i>Verona</i>
	<i>Padova</i>
	<i>Rimini</i>

	Bologna
Centro	Roma 1
	Roma 2
	Senigallia
Sud-Isole	Napoli
	Salerno
	Catanzaro
	Cagliari
	Catania

Il programma di valutazione realizzato dall'INVALSI è stato articolato su due linee differenti di azioni riguardanti da una parte la valutazione intermedia e finale, e dall'altra parte la conduzione del monitoraggio. Allo scopo si è reso necessario esplicitare una precisa metodologia⁴⁰⁷ che rappresenta il *valore aggiunto* significativo - apportato dal gruppo di lavoro dell'INVALSI - del disegno progettuale del programma di valutazione, perché esprime un caso specifico di utilizzo di *metodi qualitativi e quantitativi* della valutazione di *una politica socio-educativa*. Questa metodologia è stata utilizzata per entrambe le linee di azioni e quindi:

- ❖ per l'organizzazione, la gestione e l'elaborazione dei dati (*indagini, metodi, strategie, tecniche*);
- ❖ per l'analisi della *validità interna* considerata in termini di *efficacia dei risultati* rispetto alle *domande valutative* generate dal contratto per il servizio dei centri (analisi del raggiungimento degli obiettivi dichiarati);
- ❖ per l'analisi della *validità esterna* considerata come espressione del soddisfacimento degli obiettivi.

Il programma di valutazione delineato per il servizio dei Centri-2you, quindi, ha fornito informazioni sulla *qualità* del servizio, in termini di *aderenza* e di *soddisfacimento* delle domande valutative inserite/derivate negli/dagli articoli contrattuali⁴⁰⁸.

⁴⁰⁷ Vedi anche OCSE, *Improving evaluation practices. Best Practice Guidelines for Evaluation and Background Paper*, PUMA/PAC(9)1, 1999, OCSE, Paris.; OCSE, *Evaluating Local Economic and Employment Development, How to assess what works among programmes and policies*, Vienna conference, working paper, Vienna, 2002,.

⁴⁰⁸ Il servizio erogato, rispetto al contratto, *non aveva lo scopo di realizzare esiti, o impatti, a breve e/o medio termine, che potevano manifestarsi nelle famiglie in termini di modifiche o comportamentali o di condizioni/stati. Per quanto riguarda gli studenti, invece, per il primo ciclo del servizio è stato possibile rilevare, come indicazione di massima, relativamente agli studenti frequentanti le istituzioni scolastiche, sede dei centri giovanili, o il miglioramento o la stazionarietà dei risultati scolastici. Questa indicazione è stata considerata come variabile di successo scolastico relativa agli studenti frequentanti i centri giovanili. Le analisi realizzate sui risultati delle interviste, rivolte agli studenti, alle famiglie, ai dirigenti scolastici, non ha permesso di evidenziare esiti temporali sostenibili come impatti.*

Di seguito è descritta la metodologia complessiva utilizzata, nell'ambito del programma di valutazione, per realizzare le raccolte dati, per fornire i risultati e gli esiti rispondenti alle domande valutative; per questo apparato metodologico si sono utilizzati approcci, metodi e tecniche della ricerca valutativa e della valutazione di intervento/politica⁴⁰⁹. Il risultato ottenuto dalla composizione delle due *logiche di valutazione*⁴¹⁰ è stato di riuscire, da una parte a governare il complesso delle azioni di osservazione, analisi e regolazione per comprendere le modalità di servizio in risposta alle esigenze espresse a livello locale; dall'altra, di ricollocare le azioni di microsistema, svolte sui singoli Centri-2you, all'interno del macrosistema descritto dal programma di valutazione, anche in considerazione del fatto che il servizio erogato nei Centri-2you, unico e fisso per contratto, faceva invece fronte a richieste differenziate e fortemente contestualizzate, e quindi si caratterizzava rispetto alle necessità localmente espresse e rilevate.

4.2.3. La ricostruzione delle azioni di valutazione

Per l'applicazione del framework introdotto nel terzo capitolo - e in particolare per gli aspetti relativi alla valutazione degli outcome - si opererà riconsiderando la valutazione istituzionale effettuata⁴¹¹, con i dati raccolti e i risultati ottenuti, secondo il formato previsto dal framework a cui si aggiungerà l'analisi controfattuale degli effetti e l'interpretazione degli impatti.

Attraverso l'*analisi degli effetti* si intende rispondere all'ipotesi introdotta in questa Tesi - e per la quale si utilizza la scorporazione degli outcome con cui si è caratterizzato il framework - che riconosce come driver di cambiamento la conoscenza tacita derivante dall'apprendimento informale generato dalle informazioni e dalle comunicazioni introdotte dall'attuazione dell'intervento dei Centri di aggregazione giovanile, relativamente ad una politica di contrasto all'abbandono scolastico.

Attraverso l'interpretazione degli impatti, invece, si evidenziano le modificazioni alle condizioni che hanno determinato le necessità della politica, e dei relativi interventi, così da porre in essere una adeguata valutazione dei cambiamenti sopraggiunti nel contesto reale e dipendenti dalla politica stessa; allo scopo,

⁴⁰⁹ In particolare, sono state utilizzate le seguenti ulteriori connotazioni: *metodologia*, insieme dei metodi riconducibili agli approcci *qualitativo* e *quantitativo*; *indagine*, uno studio valutativo che ha un inizio e una conclusione precisato, come un'inchiesta, un esperimento, una etnografia; *disegno*, l'approccio complessivo sottostante uno studio, identificato dagli scopi, dai metodi, dagli esiti attesi; *metodo*, approccio basato su assunzioni teoriche che riguardano i dati e le modalità di analisi, ovvero *strategie per il campionamento* (casuali, *snow-ball*, ecc.), *la raccolta dei dati sui* (interviste, osservazioni sul campo, questionari), *l'analisi dei dati* (codifica, semplificazione di variabili, univariate e bivariate, analisi testuali), *la verifica* (affidabilità dei dati, dei risultati, delle osservazioni sul campo), *l'etica* (protezione dell'anonimato); *tecniche*, aspetti operativi/elaborativi delle strategie (statistiche, procedurali, osservative) .

⁴¹⁰ Cfr. Nota 24.

⁴¹¹ Vedi Allegato 1.

l'interpretazione utilizzerà come dati ecologici, oltre i vincoli sulle risorse e sui tempi, le seguenti risultanze⁴¹²:

- i valori del set di indicatori che poteva, in modo affidabile e significativo, definire e misurare gli *input*, i processi di implementazione, gli *outputs* e gli *outputs* inattesi;
- il ragionamento controfattuale, logico e rigoroso, derivato da una specifica argomentazione plausibile che evidenzia i cambiamenti sulla conoscenza tacita ottenuta dopo l'intervento progettuale;
- la contribuzione del progetto ai benefici ottenuti dai partecipanti alle attività svolte dai centri di aggregazione giovanile.

La valutazione di impatto è avvalorata anche da interviste a testimoni privilegiati; queste interviste sono costruite in modo da sondare gli aspetti che riguardano l'uso della valutazione come strumento sia per giungere alla conoscenza degli outcome sia per migliorare la formazione delle politiche stesse (o dei relativi interventi).

Il passaggio tra il modello del framework e il modello logico operativo utilizzato per la ricostruzione della valutazione dell'intervento dei centri di aggregazione giovanile è presentato nelle figure 4.3.1.a e 4.3.1.b. Nella prima figura si evidenzia l'associazione logica di ogni Fase del framework con una, o due nel caso della Fase 6, linee di attività del modello operativo; con la seconda figura si evidenzia la corrispondenza tra le azioni di valutazione operate e le Fasi di valutazione.

Nel modello operativo è evidenziata la scomposizione logica operata sia sugli output sia sugli outcome per caratterizzare, e quindi migliorare, la valutazione degli interventi determinati da politiche socio-educative.

Nei paragrafi successivi è riportata la ricomposizione della valutazione degli outcome secondo il modello riadattato e presentato in figura 3.4.2.a.

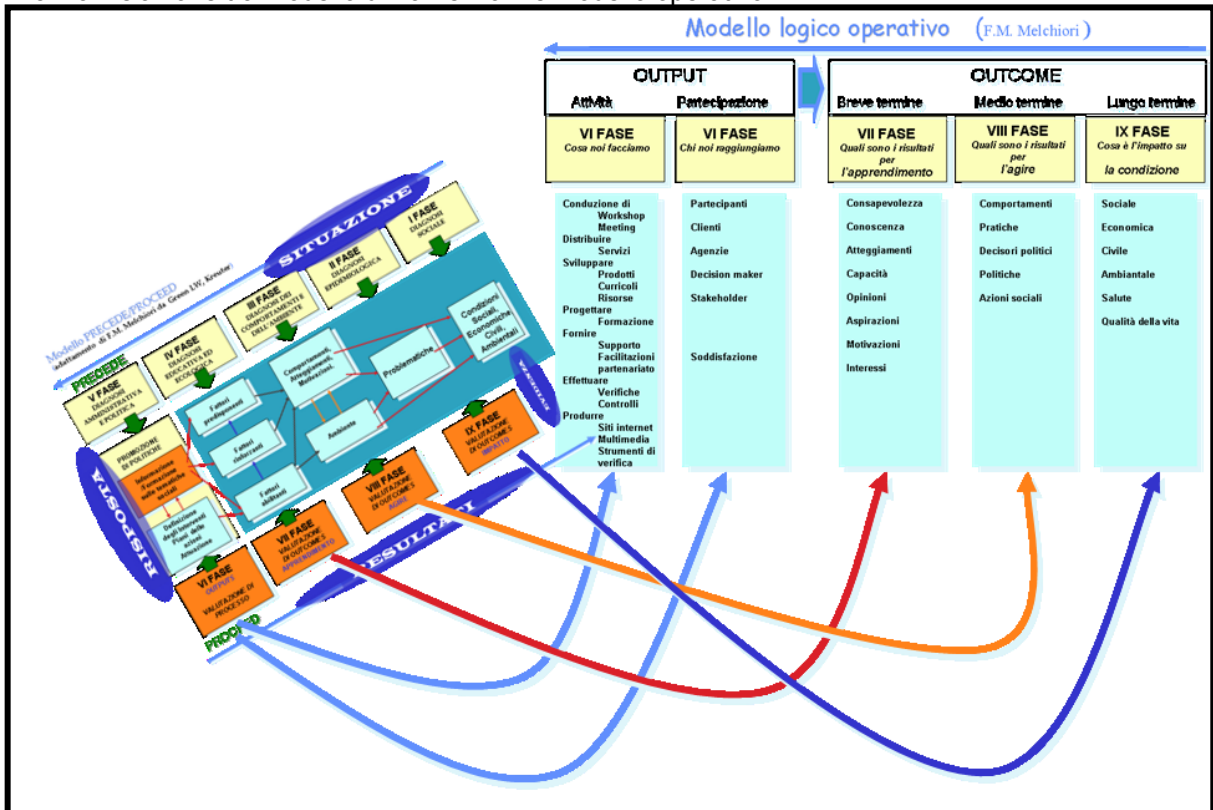
La prova sul campo del framework, condotta in collaborazione con il team dell'INVALSI nel periodo finale del loro programma di valutazione, ha incontrato alcune difficoltà legate, in generale, ai vincoli della valutazione in condizioni reali, quali:

- sfide alla qualità generale della progettazione e implementazione della valutazione: riferisce ovvero la scarsa disponibilità di modelli teorici e metodologici rispetto allo specifico campo di studio; l'indisponibilità di dati ecologici coerenti e alla impossibilità di impiegare sforzi aggiuntivi nell'uso degli approcci dei metodi misti e della triangolazione per il controllo della loro adeguatezza.

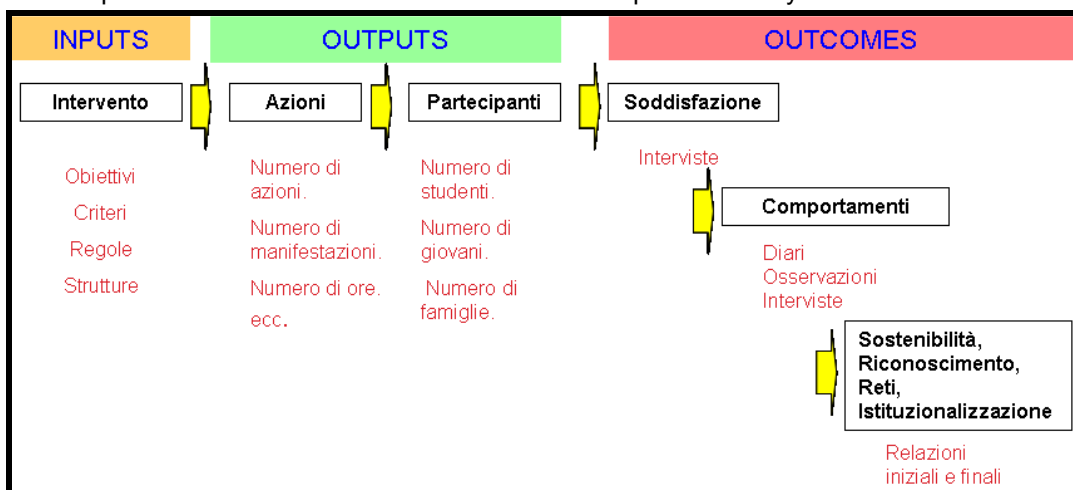
⁴¹² TILMES K., *Conducting quality impact evaluations under budget, time and data constraints*, The International Bank for Reconstruction and Development/ Washington D.C., The World Bank, 2006 p.4 ss

- Sfide per l'analisi statistica, intese come l'impossibilità di analizzare la forza del campione dei beneficiari sondato e/o approfondirne il bias, ovvero la necessità di ridurre l'analisi ad una parte della popolazione, cioè i beneficiari partecipanti, riducendo la generalizzabilità dell'analisi controfattuale.

4.3.1.a Relazione tra modello di frame work e modello operativo.



4.3.1.b. Corrispondenza fasi e azioni di valutazione attuate per i Centri 2you



Le difficoltà di carattere statistico, in ogni caso, sono attribuibili soltanto al livello di partecipazione dei beneficiari e non alla implementazione del monitoraggio e della valutazione operata dal gruppo di lavoro dell'INVALSI.

4.2.4. La valutazione dei processi

Per l'azione relativa alla conduzione della valutazione la ricostruzione ha riguardato gli aspetti dei processi ricomponendoli nelle fasi di servizio agito e criticità per lo sviluppo del servizio.

Di seguito si descrivono gli aspetti processuali ricostruiti.

4.2.4.1 La valutazione del servizio agito

La logica di valutazione⁴¹³ del servizio inserita nel programma di valutazione per i Centri-2you ha assunto come riferimento le tre forme di valutazione relative ad un intervento/politica⁴¹⁴, cioè: *valutazione ex ante*; *valutazione progressiva o in itinere*; *valutazione ex post*.

Nella Figura 4.2.4.1 è presentato il modello generale del programma di valutazione coerente con la logica scelta. E' da considerare, come si evidenzia in figura, che quanto è presentato come *metodologia complessiva* riguarda unicamente la macro azione del "monitoraggio e valutazione del progresso"; le scelte - anche metodologiche, assunte per il Progetto complessivo del "servizio" - sia definitorie e preparatorie sia valutative di giudizio sui risultati/impatti raggiunti, riguardano direttamente il Committente del servizio stesso e la sua organizzazione⁴¹⁵.

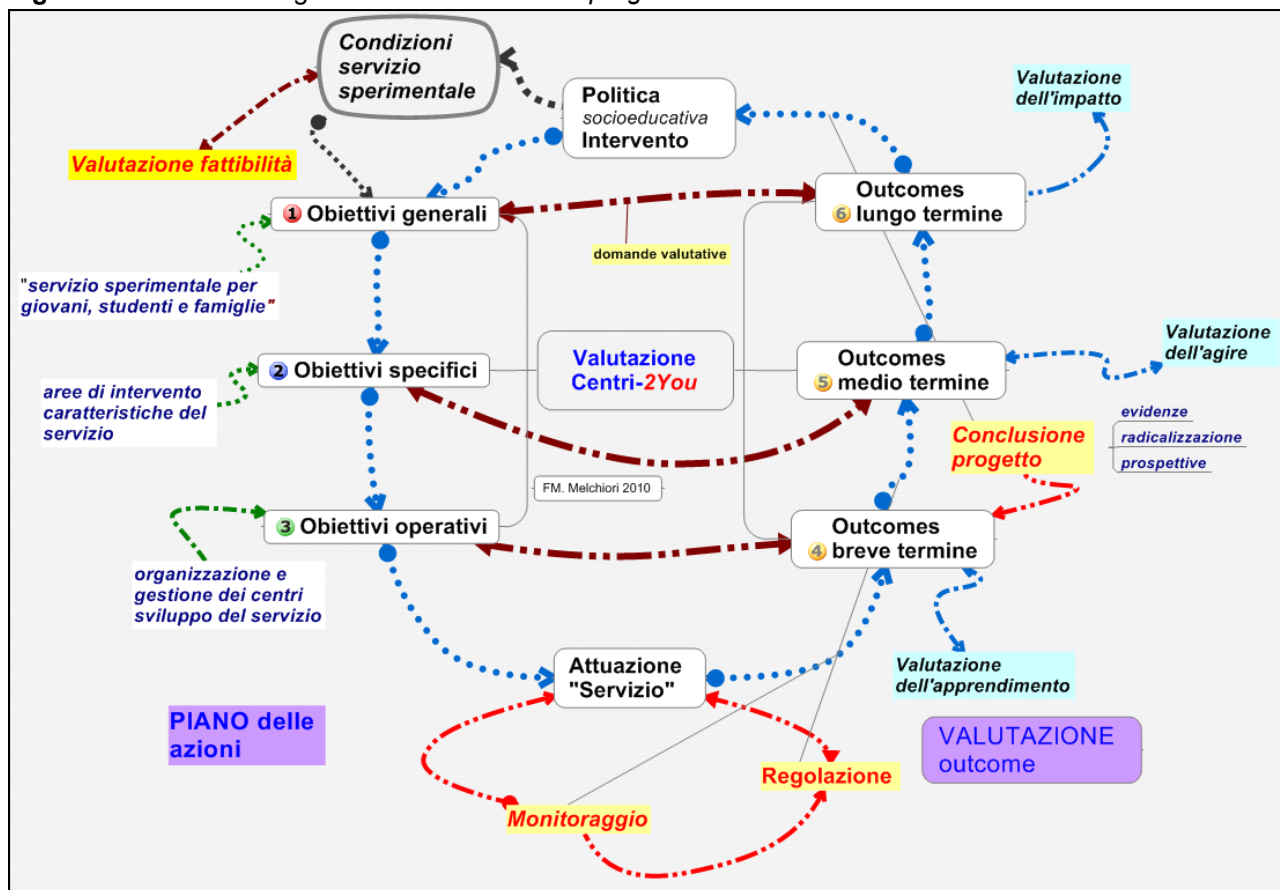
Per quanto attiene, quindi, alla macro-azione del "monitoraggio e valutazione progressiva" ognuna delle tre forme di valutazione è stata caratterizzata da specifiche azioni, che sono di seguito descritte.

⁴¹³ Cfr. anche, "Progetto di monitoraggio" a cura di Roberto Melchiori, INVALSI, 2004.

⁴¹⁴ Vedi nota 48.

⁴¹⁵ Il termine generale di "Committente" sostituisce quello della *Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione* (già *Direzione generale per lo studente*) finanziatrice e responsabile dell'intervento/servizio dei Centri di aggregazione giovanile per i due cicli di attività.

Figura 4.2.4.1. Modello generale del servizio del *programma di valutazione*.⁴¹⁶



Valutazione ex ante

L'analisi delle condizioni descritte dal progetto di attuazione dei centri di aggregazione giovanile ha determinato una verifica degli obiettivi assegnati al gestore del monitoraggio e, quindi, alla verifica di sussistenza delle *condizioni di fattibilità*.

E' stata perciò accertata l'esistenza dei presupposti idonei per avviare il progetto di monitoraggio, in termini di figure professionali e di risorse necessarie, nonché la congruità delle richieste per il monitoraggio con gli obiettivi stabiliti dal Committente il relativamente al progetto dei centri di aggregazione giovanile. Operativamente, la valutazione ha comportato l'analisi dei contenuti progettuali di partenza e delle risorse richieste (strutturali, logistiche, umane), cioè:

- obiettivi da raggiungere, strutture, organizzazioni e azioni del servizio centri giovanili,
- progetto operativo del servizio centri giovanili,
- congruenza del disegno di monitoraggio richiesto con le linee operative del servizio dei centri di aggregazione giovanile.

⁴¹⁶ Riadattamento della figura presentata in MELCHIORI R, CELLAMARE S. (a cura di), *Rapporto di valutazione*.

L'analisi di fattibilità del monitoraggio, invece, ha comportato l'espletamento di un procedimento di proiezione delle azioni da svolgere per il raggiungimento degli obiettivi stabiliti.

Valutazione in itinere

La valutazione in itinere è stata compiuta sulla base dei dati raccolti dal monitoraggio ed ha compreso l'analisi e la verifica delle attività relative alla gestione del servizio centri giovanili relativamente:

- ai meccanismi di coordinamento e di revisione,
- alle modalità e al grado di integrazione dei soggetti coinvolti,
- al controllo delle fasi di sviluppo del servizio dei centri giovanili.

Lo scopo di questa fase valutativa è stato quello di analizzare le azioni e i risultati conseguiti periodicamente e rilevati dal *monitoraggio progressivo* attuato; tale monitoraggio - ponendosi in rapporto costante con le azioni tecniche e le decisioni operative - che ne hanno caratterizzato la realizzazione, ha permesso di ricostruire:

- lo stato di avanzamento del progetto dei centri giovanili (grado di conseguimento degli obiettivi/raggiungimento, del *target*/utilizzo delle risorse), realizzato attraverso lo strumentario *ad hoc* appositamente costruito;
- le modalità di pianificazione ed esecuzione delle attività, rilevate anche attraverso le azioni di osservazione sul campo;
- i metodi di erogazione dei servizi, rilevate anche attraverso le azioni di osservazione sul campo;
- gli atteggiamenti/comportamenti dell'utenza, rilevati attraverso interviste mirate a testimoni privilegiati, cioè studenti e famiglie, svolte durante le osservazioni sul campo;
- gli aspetti quali-quantitativi dell'interazione tra i soggetti coinvolti nell'erogazione dei servizi, rilevate anche attraverso le osservazioni sul campo.

La ricostruzione delle azioni e attività periodiche ha portato alla:

- identificazione dei fattori organizzativi o di contesto che, nel periodo temporale considerato, hanno inibito/facilitato la realizzazione del servizio svolto dai Centri;
- identificazione delle possibili modifiche rispetto al servizio erogato;
- evidenziazione dei punti di forza e di debolezza del servizio attuato;
- verifica periodica dei risultati ottenuti rispetto i risultati attesi.

In questa fase, quindi, l'azione valutativa è consistita nell'analisi dei seguenti elementi:

- i dati raccolti periodicamente, attraverso il sistema online e lo strumentario *ad hoc*;
- le relazioni semestrali, prodotte dai singoli responsabili dei centri giovanili secondo uno schema comune;
- i rapporti delle osservazioni sul campo realizzate nel periodo considerato;
- i progetti realizzati dai singoli centri non rientranti nel servizio standard.

Nella valutazione, quindi, particolare evidenza è stata assegnata all'azione delle *osservazioni sul campo*, che hanno permesso sia di accertare la *congruenza* tra quanto dichiarato dai responsabili dei centri giovanili con quanto emerso dall'osservazione diretta delle attività, sia di condurre interviste a *testimoni privilegiati* dalle appartenenti alle popolazioni dei beneficiari coinvolte nel progetto, cioè studenti/giovani, operatori e docenti, famiglie e dirigenti scolastici.

Valutazione ex post

La valutazione *ex post* - attuata, come previsto dal contratto, nel periodo successivo alla conclusione del servizio - è stata orientata all'analisi di tutta la documentazione prodotta sia dal monitoraggio progressivo sia dalle valutazioni intermedie.

Lo scopo di questa valutazione è stato di evidenziare tutti gli elementi utili per la verifica dei risultati raggiunti, anche nell'ottica di una riproposizione dell'intervento, in riferimento:

- ❖ alle competenze acquisite dai vari soggetti coinvolti nel progetto/servizio (Direzione generale studente -MIUR-, RTS erogatrice del servizio, INVALSI, gestore del monitoraggio);
- ❖ alle possibilità di utilizzo dei servizi intrapresi (misurato come scarto tra risultati attesi e risultati raggiunti),
- ❖ all'impatto sui destinatari del progetto (misurato come gradimento dei destinatari del progetto, delle istituzioni scolastiche, e come scarto tra obiettivi attesi e obiettivi raggiunti);
- ❖ ai risultati inattesi per la riproducibilità/generalizzazione (misurato come scarto tra tempi previsti e tempi effettivi e revisioni/regolazioni del servizio erogato).

I risultati della valutazione *ex post*, quindi, rappresentano gli esiti dell'intervento (progetto/servizio), e sono riconducibili alle seguenti categorie:

- *processi attivati* (processi organizzativi e pedagogico-formativi);

- *risorse utilizzate* (finanziarie, strutturali, umane);
- *risultati conseguiti* (competenze maturate dagli operatori, grado di soddisfazione dei beneficiari, relazioni innescate sul territorio).

La valutazione *ex post* dei risultati raggiunti è stata utilizzata sia per la costruzione del *Modello operativo dei centri di aggregazione giovanile* sia per accertare la sostenibilità degli stessi centri sotto il profilo *economico* (raggiungimento di una indipendenza finanziaria), *istituzionale* (riconoscimento dello statuto organizzativo e relazionale) e *valoriale* (riconoscimento della necessità e utilità dei centri)⁴¹⁷.

4.2.4.2 Le criticità condizionanti lo sviluppo del servizio

Nell'arco di tempo previsto per lo sviluppo complessivo del servizio, cioè ottobre 2009 – agosto 2010, dall'azione di monitoraggio e di valutazione intermedia sono emerse delle criticità che hanno provocato un ritardo nell'inizio delle attività previste dal servizio in alcuni dei Centri 2you.

Le criticità possono essere categorizzate nel modo seguente:

- difficoltà logistiche per l'avvio delle attività previste dal contratto derivate sia dalla necessità di riprendere i contatti con le istituzioni scolastiche con cui i Centri 2you avevano collaborato nel primo ciclo del progetto, sia dalla dall'impossibilità di fruire degli spazi posti a disposizione dall'Ente locale ed utilizzati nel primo ciclo di attività;
- ritardo di avvio derivato dalla indisponibilità di istituzioni scolastiche nel territorio dove era localizzata la sede nel primo ciclo di azione dei centri. Questa mancanza di disponibilità ha reso necessario l'espletamento delle azioni di ricerca di contatti su territori vicini;
- impossibilità di avvio determinato dalla combinazione di due fattori: il primo logistico, dovuto alla richiesta di restituzione dei locali da parte della istituzione scolastica sede del Centro nel primo ciclo di progetto; il secondo, fattore, di tipo contrattuale, derivante dalle problematiche inerenti i contratti di lavoro nell'Ente gestore del centro.

4.2.5. La valutazione di outcome: l'apprendimento

Per sottolineare la validità del servizio attuato e reso da parte dei *Centri-2you* la valutazione si è concentrata sull'interpretazione dei traguardi evidenziatisi in ragione delle analisi dei dati raccolti attraverso il monitoraggio progressivo. In particolare, si è fatto riferimento ai traguardi finali che corrispondevano alle domande valutative, ovvero: raggiungimento delle soglie numeriche programmate dei destinatari da intercettare; esame della percezione e della soddisfazione

⁴¹⁷ La valutazione *ex post* dei risultati raggiunti è stata riassunta in uno specifico documento consegnato alla Direzione generale per lo studente, marzo 2009; tale valutazione è stata utilizzata per assegnare la prosecuzione delle attività per un anno.

espressa dai destinatari sul servizio erogato; tipologie del servizio progettato, erogato e regolato dagli operatori dei Centri; specializzazione del servizio erogato rispetto ad analoghi presenti sul territorio.

Di seguito sono riassunte le interpretazioni realizzate sulle macro-componenti in cui sono state ricomposte le azioni effettuate per il monitoraggio e la valutazione progressiva.

4.2.5.1 I risultati come soddisfazione dei destinatari

Tra le domande valutative derivabili dai propositi del Committente un posto di primaria importanza è riservato a quella riferibile al riscontro della “soddisfazione” dei beneficiari circa il servizio erogato dai Centri-2you. Questa azione di accertamento è stata realizzata durante lo svolgimento dell’azione di “osservazione sul campo” attuata nelle sedi dei Centri stessi. L’analisi della soddisfazione dei beneficiari per il servizio dei Centri è stata effettuata considerando le risposte ottenute su alcune specifiche domande che riguardavano i temi esplorati con le interviste. Una buona cura nella predisposizione dei servizi, nell’accompagnamento e nel sostegno sono i fattori che sono stati principalmente indicati come motivi alla base della soddisfazione espressa dai tre diversi tipi di beneficiari.

Le opinioni degli studenti

Un terzo degli studenti hanno dichiarato di afferire a servizi 2you sin dal primo ciclo di attività (periodo 2006-2008); questa affermazione testimonia come i Centri si siano affermati come punto di riferimento per tipi diversi di servizi. Questi studenti trovano che complessivamente vi sia stato un miglioramento dei servizi offerti, soprattutto per quanto riguarda la programmazione e la preparazione delle attività e delle iniziative, e una migliore cura nell’accompagnamento e nel sostegno.

Due terzi degli intervistati, inoltre, si è dichiarato molto soddisfatto della disponibilità e dell’attenzione ricevuta dagli operatori al momento dell’ingresso nel Centro, nonché dell’interesse che è stato dimostrato.

I percorsi di formazione in quest’area hanno riscosso un totale consenso da parte degli intervistati; lo stesso può dirsi delle manifestazioni sportive (tornei studenteschi o ricreativi, manifestazioni più ampie che hanno compreso sezioni sportive, feste dello sport).

Le opinioni dei giovani

La maggior parte dei giovani intervistati, circa l’80%, ha dichiarato di avere frequentato entrambi i cicli di progetto; rispetto alla loro visione longitudinale, ritengono che nel secondo periodo di attività vi sia stata una maggiore cura nella predisposizione dei servizi, fattore che ha prodotto una migliore partecipazione.

In riferimento all'accoglienza ricevuta gli intervistati hanno espresso un elevato livello di soddisfazione per l'interesse dimostrato loro dagli operatori dei Centri, così come per l'attenzione e la disponibilità ricevute.

I giovani che hanno partecipato a percorsi di formazione all'interno dei Centri hanno espresso piena soddisfazione per l'esperienza compiuta; non altrettanto soddisfatti sono stati, invece, rispetto alle attività sportive. Solo le iniziative calcistiche hanno riscosso un buon gradimento. Delle altre attività proposte (alle quali tuttavia si sono avute pochissime adesioni) sono state ritenute soddisfacenti soltanto la pallacanestro e la pallavolo.

Fra le iniziative ludico-creative il gradimento maggiore è andato alle attività musicali, soprattutto a quelle che coinvolto i giovani nell'ascolto o nella produzione di musica. È stato reputato abbastanza soddisfacente anche lo scambio di CD e di testi, mentre gli incontri con artisti e autori non sono stati accolti con soddisfazione.

Le opinioni delle famiglie

I genitori che hanno frequentato i Centri nei due cicli hanno evidenziato, per il periodo 2009-2010, un maggiore coinvolgimento nelle attività, una pianificazione dei servizi e delle azioni più accurata e una maggiore attenzione per la frequenza dei partecipanti.

La quasi totalità, (circa il 90 %) degli intervistati inoltre ha dichiarato di essere molto soddisfatta dell'attenzione, della disponibilità e dell'interesse ricevuti, nonché della precisione delle risposte alle loro domande di sostegno. Un elevato livello di soddisfazione è stato espresso anche verso le azioni promosse circa gli incontri individuali, gli incontri collettivi e i colloqui con lo psicologo.

In merito agli argomenti esaminati, solo per il tema della comunicazione genitori-figli si rileva una percentuale consistente di intervistati che ha espresso apprezzamento.

I genitori, in generale, concordano nell'esprimere soddisfazione per il miglioramento del proprio stile relazione avuto a seguito della partecipazione alle azioni proposte dai Centri.

4.2.6. La valutazione degli outcome: l'agire

Le osservazioni sul campo, scelte come strumento del monitoraggio progressivo per approfondire l'analisi delle azioni svolte dai Centri di Aggregazione Giovanile, hanno permesso sia di arricchire il quadro conoscitivo sia di migliorare la comprensione dei risultati conseguiti dai Centri stessi.

Dall'analisi dei risultati ottenuti tramite le elaborazioni dei diari di osservazione e dei documenti raccolti e di parte dei dati delle interviste si può affermare che le tipologie di interventi previsti dal progetto dei *Centri-2you* per i giovani e gli studenti sono state attuate in tutte le realtà territoriali, sia pure in modo differenziato. Le proposte d'intervento rivolte alle famiglie, invece, non hanno trovato una forte adesione e pertanto occorrerebbe ripensarle sulla base di un

confronto realistico con i risultati ottenuti. Lo sviluppo di proposte di formazione alla genitorialità e di sostegno alle funzioni educative della famiglia, soprattutto alla luce della trasformazione nella struttura della famiglia e nelle relazioni tra componenti⁴¹⁸, richiede una preparazione culturale e operativa –e una conseguente sensibilità educativa- tale da poter riconoscere e corrispondere alle nuove esigenze che la maggior parte dei genitori che si sono rivolti, o sono stati inviati, ai Centri non hanno comunque espresso pur essendone portatori (in evidenza con i colloqui informali nell’osservazione sul campo). I risultati che si sono rilevati in questo ambito, pur essendo numericamente inferiori alle attese, hanno comunque evidenziato la presenza di bisogni e fabbisogni dei genitori che per essere soddisfatti non possono prescindere dall’accoglienza di coloro che ne sono portatori; per questo motivo è importante che i *Centri-2you* promuovano una maggiore sensibilità e disponibilità rispetto ai bisogni espressi dei genitori e delle famiglie, in modo da favorirne un’esplicitazione scevra dal rischio di stigmatizzazioni.

Quanto fin qui precisato sottolinea come un servizio alla persona, pur dovendo prevedere dei settori d’intervento ben definiti, debba adeguatamente considerare e facilitare la permeabilità tra questi. Nel lavoro svolto presso i Centri, indipendentemente dalle modalità specifiche con cui è stato condotto, si è constatata la diffusività che un intervento ha sulla persona nella sua totalità, indipendentemente dal dominio di competenze da cui è partito. Infatti, il lavoro svolto sul piano cognitivo per migliorare il rendimento scolastico, poiché permette al giovane di migliorare la propria prestazione e sperimentare un successo, è stato fatto agire parallelamente al versante affettivo-motivazionale; inoltre, poiché il risultato scolastico pone lo studente in una data posizione all’interno del gruppo classe, il successo sperimentato è stato fatto risaltare anche a livello sociale. Analogamente si può riflettere sulle molteplici valenze educativo-formative insite nella partecipazione a un corso di arbitraggio, in genere visto come mezzo per insegnare il rispetto delle regole. La portata di questa esperienza è sicuramente più ampia, poiché richiede la capacità cognitiva di identificare le regole da osservare e/o applicare, il riconoscimento delle situazioni in cui intervenire e i modi per farlo, la capacità di regolare il proprio comportamento in rapporto al ruolo, la capacità di esprimere il proprio punto di vista in modo coerente con tale ruolo e accettabile dai destinatari dell’eventuale sanzione. In questo caso, quindi, l’individuo è interamente investito e si può parlare di Servizio alla persona in senso pieno; infatti, non si opera per porre rimedio con misure d’urgenza a situazioni critica (certamente può verificarsi questa necessità ma non è la regola) ma per formare o sviluppare quei repertori di abilità trasversali che permettono a quella

⁴¹⁸ La varietà della famiglia è aumentata nel corso degli anni: i single non vedovi, i genitori soli non vedovi, le coppie non coniugate e le famiglie ricostituite sono passate complessivamente da 3.458.000 del 1993-1994 a 4857.000 del 2002-2003 (fonte ISTAT indagine multiscope “Aspetti della vita quotidiana”). Le variazioni sono dovute a situazioni diverse, ad esempio: cambiamenti di coppia generati dalla mutata condizione femminile, ridotta propensione al matrimonio, crescente instabilità coniugale e maggiore accettazione sociale della convivenza more uxorio e delle famiglie ricostituite.

persona di muoversi con padronanza nei diversi contesti di vita e nelle varie situazioni.

Nel complesso le osservazioni sul campo hanno anche confermato, oltre l'utilità del servizio agito, la necessità dell'*istituzionalizzazione* dei Centri "2you" per permettere nel tempo la continuità del servizio e quindi il suo riconoscimento; i Centri, per le peculiarità indicate nella presente analisi, possono considerarsi avviati – concettualmente e operativamente - ma non ancora completamente compiuti rispetto alle possibilità di incidere sulla situazione sociale dove operano. Tale imperfezione dipende dal fatto che la *percezione* della *precarietà* incide sull'operazione di consolidamento e radicamento sul territorio, nonché sulla riconoscibilità sociale. Un servizio come quello realizzato dai Centri "2you" richiede un tempo lungo, dovuto sia alle particolari condizioni dei destinatari degli interventi sia alla esigenza di stabilizzare le reti di contatti in modo che restino attive indipendentemente dagli inevitabili avvicendamenti di persone.

4.2.6.1 I risultati dalla parte delle istituzioni scolastiche

Vi è stato, in generale, un diffuso riconoscimento da parte dei dirigenti scolastici del valore educativo-formativo e didattico del servizio organizzato e attuato dai Centri di Aggregazione Giovanile e della reale incidenza che le azioni condotte hanno avuto sugli studenti beneficiari. La presenza del Centro2you all'interno delle sedi scolastiche ha offerto la possibilità di attuare una molteplicità di azioni flessibili e personalizzate, sia formative sia socio-educative, che la scuola, in quanto istituzione, non poteva gestire senza il rischio di venire meno alla specificità della propria *mission*. Nondimeno, la scuola stessa è il primo ambiente in cui si riversano le criticità e le problematiche che permeano il tessuto sociale e il territorio in cui il Centro è inserito e nel quale è stato chiamato a operare⁴¹⁹.

Organizzazione e gestione dei rapporti scuola-Centro

La prima indicazione di gradimento nel rapporto tra scuola e Centro è ben rappresentata dalla frequenza dei rapporti che sono intercorsi tra gli operatori del Centro - in genere tutti coinvolti nello scambio comunicativo, che non è quindi delegato solo al responsabile designato - e il dirigente scolastico. Questa interazione ha seguito prevalentemente modalità non formali, che si sono affiancate a riunioni calendarizzate nelle quali potevano essere coinvolti anche i docenti che in molte scuole hanno collaborato per l'organizzazione delle attività di assistenza allo studio e di sostegno alla persona giovane.

In linea di massima, gli accordi tra la scuola e il Centro non sono stati tutti ufficializzati attraverso convenzioni o altri documenti formali (diversi da quelli

⁴¹⁹. Sette istituzioni scolastiche, di quelle dove sono state effettuate le interviste, hanno accolto i Centri a partire dal 2006-2007; solo due, invece, Roma1-Ostia e Senigallia hanno iniziato il rapporto nel secondo ciclo del progetto.

istituzionali con cui le istituzioni scolastiche sono state investite del progetto), poiché il lavoro sinergico svolto dalle due agenzie si è integrato nella quotidianità dei rispettivi interventi.

Le reti, formali o informali, costituite dalle scuole non sono risultate particolarmente coinvolte con il servizio dei Centri. Infatti, in generale, si è ottenuta una costante partecipazione alle azioni del Centro soltanto da parte di ciascuna delle scuole referenti, con una più accurata programmazione e pianificazione delle azioni di sostegno all'apprendimento e alla relazionalità. Questa caratterizzazione, pur non positiva, ha permesso comunque alle scuole referenti di formulare ai Centri stessi richieste di intervento e di collaborazione più puntuali e organizzate, e quindi più facilmente osservabili nel loro svolgersi e valutabili in rapporto agli esiti prodotti.

Azioni comuni e risultati

Il terreno operativo sul quale si sono costruite la maggior parte delle azioni sinergiche tra il Centro e la scuola referente è stato il sostegno allo studio, sia per l'innalzamento del successo scolastico sia per il recupero degli allievi o drop out o a rischio di dispersione.

Tutti i dirigenti scolastici intervistati hanno segnalato l'efficacia delle azioni e delle iniziative dei Centri, con risultati positivi che oscillano tra l'80 % e il 100 % di successo; il lavoro sulla persona giovane e sullo studente sotto il profilo socio-relazionale e affettivo-motivazionale risulta essere stato condotto in accordo con la scuola referente ma secondo percorsi e modalità propri del Centro. In particolare sono stati allestiti corsi e percorsi educativo-formativi che, oltre ad arricchire e a integrare l'offerta di attività presenti nella scuola, hanno valorizzato la dimensione relazionale e aggregativa.

Le attività di sportello sono state segnalate dai dirigenti scolastici come un prezioso punto di riferimento per il sostegno alle numerose problematiche adolescenziali sia per i ragazzi che provengono da situazioni socio-familiari a rischio sia per gli alunni che pur non vivendo un particolare disagio scolastico hanno bisogno di aiuto per gestire la transizione verso l'età adulta. Viene infatti sottolineato dai dirigenti scolastici stessi come il Centro non sia stato identificato come luogo speciale per soggetti speciali ma come ambiente di accoglienza per intervenire su bisogni educativi speciali, sperimentabili da qualunque allievo e non necessariamente generalizzati a tutte le dimensioni della vita o all'intero di un arco di vita.

Gli elementi di soddisfazione appena presentati hanno generato la richiesta, da parte di tutti i dirigenti scolastici intervistati, di poter proseguire nel lavoro svolto sottolineando la necessità di non disperdere il patrimonio di esperienza e di risultati realizzati nei due cicli di progetto.

4.2.7. La valutazione di outcome: le trasformazioni consolidate ovvero gli impatti

Per procedere alla valutazione complessiva delle attività dei Centri, cioè esprimere un giudizio sui risultati raggiunti in base alle domande valutative, è possibile avvalersi di un'analisi interpretativa di carattere ermeneutico per considerare i risultati raggiunti non suddivisi per le singole aree del progetto di servizio, ma nel loro complesso. Nello specifico, per quanto attiene alle azioni di supporto e di costruzione delle premesse per favorire l'inserimento delle persone o destinatari degli interventi all'interno dei Centri si considera che:

- le criticità segnalate per la fase di accoglienza nel periodo iniziale del progetto si sono risolte con una maggiore diffusione dell'informazione sul tipo di servizio attuato e con lo stabilirsi di una maggiore sintonia con le scuole ospitanti. Questo ha favorito sia l'invio dei ragazzi verso i Centri sia una progettazione condivisa degli interventi di recupero;
- l'asse portante dei servizi erogati sono state le azioni condotte nell'area dell'istruzione e della formazione. La maggior parte dei ragazzi che si sono rivolti ai *Centri 2you* ha avuto il supporto necessario a recuperare specifiche lacune, o ha ricevuto indicazioni valide per un reindirizzamento del proprio percorso di studi;
- il miglioramento scolastico ha coinciso in molti casi con una migliore integrazione dei ragazzi nel gruppo dei pari. A questo risultato hanno concorso anche le occasioni di socializzazione organizzate all'interno del Centro stesso o sul territorio. Le manifestazioni aperte all'esterno del Centro o della scuola referente hanno anche permesso una diffusione dell'informazione circa la specificità delle azioni svolte. La partecipazione a iniziative comuni nelle quali i ragazzi hanno potuto riconoscersi come parte attiva ha inoltre favorito la fidelizzazione verso l'iniziativa.

Queste indicazioni, da considerare come assunti per le riflessioni interpretative, sono state rilevate da un'analisi dei contenuti effettuata sulle relazioni dei responsabili dei Centri.

4.2.7.1 Il successo formativo

Per la promozione del successo formativo sono stati principalmente organizzati gruppi di studio assistito dagli operatori del Centro o dai docenti che hanno prestato volontariamente la loro opera. Nelle situazioni in cui è stato possibile, si è utilizzata la risorsa del tutoraggio tra pari, in modo da valorizzare le competenze presenti negli studenti e offrire ai ragazzi modelli positivi attraverso l'esempio di altri giovani. In base alle situazioni individuali, le azioni di sostegno hanno avuto carattere collettivo, in piccolo gruppo, o sono state condotte individualmente in un rapporto uno-a-uno con l'operatore.

Al conseguimento del successo formativo ha contribuito la collaborazione formale e informale con i docenti, stabilita intorno a obiettivi condivisi da raggiungere. Più raramente le famiglie sono state parte attiva nel processo di miglioramento scolastico dei figli.

L'affinamento delle abilità di studio è stato favorito trasversalmente dalla partecipazione ad attività di scrittura creativa o di espressione teatrale o di giornalismo.

Nel caso di Padova, la collaborazione degli operatori dell'Ente gestore con ricercatori dell'Università locale ha permesso di utilizzare, e far sperimentare, ulteriori repertori di strategie e metodologie di apprendimento, e di applicarle negli interventi con i giovani del Centro.

4.2.7.2 La logistica e l'organizzazione dei servizi

L'ubicazione presso le scuole referenti nella maggior parte dei Centri ha creato una condizione favorevole per lo svolgimento delle attività, sia per la disponibilità di locali sia per la creazione di reti di interlocutori. Per tutti i Centri è stato possibile realizzare reti di collaborazioni con Enti (Comuni, Province) e altre associazioni (di categoria, di volontariato, sportive), che hanno fornito in molti casi supporto logistico od organizzativo, oppure hanno messo a disposizione persone competenti in campi specifici.

4.2.7.3 Le azioni per la sostenibilità

Le collaborazioni attuate nei diversi territori hanno permesso di ampliare il raggio di azione dei *Centri2you* fornendo supporti di vario tipo; tuttavia questa possibilità di sostegno è piuttosto eterogenea e ha risentito delle caratteristiche socio-economiche dei territori di appartenenza.

Le collaborazioni con Enti pubblici in alcuni casi hanno permesso di ricevere piccoli flussi finanziari attraverso la partecipazione a progetti, con i quali tenere attivi i Centri nel periodo tra i due progetti 2you realizzati dal 2006 al 2010; questa è però una possibilità che non tutti i Centri hanno avuto.

L'esperienza che invece accomuna tutti i Centri è stata quella di un impegno anche volontario degli operatori al di fuori del periodo retribuito.

4.2.7.4 Le prospettive

Il riconoscimento della validità e della necessità dei servizi svolti dai Centri di Aggregazione 2you, nonché dell'efficacia del modello concettuale e di intervento che il progetto ha delineato, sono state ampiamente riconosciute dai destinatari dei servizi, dalla maggior parte delle scuole ospitanti e delle istituzioni locali.

Lo sforzo profuso per creare una sensibilità nelle famiglie e nella scuola verso le situazioni di marginalità può dirsi proficuamente avviato; si tratta di un risultato

rimarchevole in quanto i Centri hanno agito principalmente sul difficile terreno della marginalità, un campo nel quale il rischio di insuccesso è piuttosto elevato.

Nella prospettiva di uno sviluppo del servizio, si rileva un indispensabile rafforzamento dei rapporti con le scuole; nonostante tali rapporti siano stati dichiarati complessivamente positivi, non si può negare che dall'analisi dei risultati, apprendimenti e agito, emerga una non sempre positiva sensibilità da parte dei singoli dirigenti scolastici e dei docenti verso le iniziative dei *Centri2you*.

Infine, una situazione che con maggiore o minore urgenza interessa tutti i Centri riguarda la richiesta, auspicabile, di un maggiore coinvolgimento delle associazioni di categoria per individuare sbocchi occupazionali per quei giovani che, recuperati a un percorso formativo, potrebbero vedere non realizzabili le loro aspettative di inserimento lavorativo correndo in questo modo il rischio di ricadere in quei circuiti disfunzionali dai quali si è cercato di sottrarli.

4.2.8. Gli effetti negli outcome

Con la valutazione degli effetti si vuole realizzare una valutazione di outcome che prende in considerazione il mantenimento dell'agire o dei comportamenti, dopo un cambiamento, nella popolazione beneficiaria; nel caso della Tesi, il mantenimento riguarda la conoscenza delle tematiche generata da un apprendimento informale. Quest'ultimo è considerato derivato dalla esposizione della popolazione ad una campagna informativa o a larga diffusione o limitata ai soli soggetti beneficiari.

La valutazione canonica degli effetti dell'intervento relativo ai Centri di aggregazione giovanile è quella di considerare come effetto del servizio la *differenza* tra la percentuale di beneficiari che hanno fruito dei servizi (1) e la percentuale di beneficiari, "simili" ai precedenti, che non hanno fruito dei servizi (2). L'interpretazione di questa differenza come *effetto* della formazione è ovviamente soggetta a molte cautele; la (2) non è, ovviamente, una stima dell'effetto della conoscenza dei servizi sulla probabilità di fruizione: una quota (sconosciuta) di beneficiari avrebbe frequentato i centri anche senza una precedente informazione. Non avendo accesso ad "altri" dati, si dovrebbe rinunciare a stimare di quanto l'informazione, ovvero la conoscenza tacita, influisce sulla probabilità di fruizione dei servizi.

E' possibile esplorare, e utilizzare, un percorso che ricorre alla percezione, da parte di un beneficiario, dell'effetto che ricevere l'informazione ha avuto sulla fruizione dei servizi dei centri⁴²⁰.

Sono possibili molti modi per formulare una domanda sulla percezione dell'effetto dell'informazione sulle attività dei centri di aggregazione e sulla loro fruizione. In questo caso si è utilizzata la domanda che è stata posta a tutte le diverse tipologie

⁴²⁰ Vedi Nota 4.

di intervistati (studenti, giovani, famiglie e dirigenti scolastici) che è stata proposta nel modo seguente⁴²¹:

B. Prima di utilizzare i servizi del Centro o nel primo Ciclo (periodo 2006-2008) o nel secondo Ciclo (periodo 2009-2010) ha utilizzato servizi analoghi per i genitori o le famiglie realizzati da altre organizzazioni presenti sul territorio?⁴²²

Utilizzo dei servizi _ Sì _ No

Tale domanda è stata rivolta, ovviamente, solo ai beneficiari che hanno frequentato i servizi, considerando che si tratta di soggetti che corrispondono ad una parte degli accolti presso i centri e che quindi hanno risposto affermativamente alla domanda A1, cioè:

A. In quale periodo ha frequentato un servizio realizzato dal Centro?⁴²³

Utilizzo dei servizi _ Sì _ No

La stima dell'effetto dell'informazione ottenuta combinando le risposte alla A. e alla B. corrisponderebbe quindi alla percentuale di beneficiari che ha fruito di un servizio e percepisce l'informazione sui centri come determinante nella richiesta, ovvero frequenza, del servizio. In simboli:

(a) effetto (*percepito*) dell'informazione sulla probabilità di frequenza =

Sì alla B	=	Sì alla A.	*	Sì alla B.
Rispondenti alla A.		Rispondenti alla A.		Sì alla A.

⁴²¹ Le riflessioni e le scelte relative al calcolo analitico degli effetti tengono conto del fatto che la strumentazione utilizzata per le interviste non era stata creata per effettuare analisi degli effetti secondo il procedimento canonico del modello *controfattuale*. A tale scopo è stato necessario rielaborare le tabelle dei dati originali contraendo in qualche caso le categorie delle tabelle. La validità interna perciò, relativa alla corrispondenza tra definizione operativa dei concetti e le domande dei questionari, non corrisponde più a quella del programma valutativo realizzato dall'INVALSI.

⁴²² La domanda aveva nel questionario originale una struttura diversa da quella utilizzata per questa analisi: le categorie originali, [presenza sul territorio e utilizzo dei servizi e tematiche dei servizi], sono state collassate sulla variabile calcolata: fruizione di un analogo servizio [risposte – sì – no] come percezione della necessità di informazione sul servizio.

⁴²³ La domanda aveva nel questionario originale una struttura diversa da quella utilizzata per questa analisi: le categorie originali, anni e ciclo di frequenza, sono state collassate sulla variabile calcolata: fruizione del servizio [risposte – sì – no].

Percentuale di beneficiari informati che ha frequentato i servizi e percepisce determinante l'informazione	=	Percentuale di beneficiari informati che ha fruito dei servizi	*	Percentuale di beneficiari informati che percepisce determinante l'informazione
--	---	--	---	---

La formula dell'effetto percepito può essere riscritta in modo da rientrare nell'impostazione *controfattuale*: si può cioè mostrare come la stima dell'effetto può essere ottenuta come *differenza* tra un valore osservato e un valore controfattuale.

(b) effetto (*percepito*) dell'informazione sulla probabilità di frequenza =

Si alla B. Rispondenti alla A	=	Si alla A. Rispondenti alla A	-	No alla B. Si alla A.
Percentuale di beneficiari informati che ha frequentato i servizi <i>perché informati</i> effetto		Percentuale di beneficiari informati che ha fruito dei servizi valore osservato	-	Percentuale di beneficiari che fruirebbe dei servizi <i>anche senza</i> informazione. valore controfattuale

L'effetto indicato, cioè la "percentuale dei beneficiari informati che ha frequentato i servizi dei centri perché informati", esprime anche la *conoscenza consapevole*; mentre il valore denominato come "controfattuale" rappresenta la *conoscenza tacita*, cioè la conoscenza non direttamente derivabile dalla specifica informazione sui centri stessi e che si evidenzia in base alle necessità che potrebbero essere soddisfatte dai servizi erogati.

Come già accennato nel capitolo 2, la particolarità di questa soluzione per il calcolo dell'effetto di un intervento consiste nel fatto che, in questo caso, il controfattuale non è basato su "altri" dati osservati e interpretati alla luce di un certo modello, ma è costruito *interamente sulle percezioni* dei rispondenti⁴²⁴.

Nei paragrafi seguenti verranno presentati i valori dell'effetto percepito dai soggetti beneficiari, calcolato per ciascun gruppo.

⁴²⁴ Occorre ricordare che il progetto di monitoraggio per la valutazione dei servizi erogati dai centri di aggregazione giovanile ha previsto e utilizzato altre forme di raccolta dati oltre le interviste, come le relazioni dei referenti dei centri e le raccolte dati periodiche con questionari quantitativi. A queste sono state aggiunte per questa Tesi anche le interviste a testimoni privilegiati.

4.2.8.1 Giovani

(b)= *conoscenza consapevole* 0,26 ; *conoscenza tacita* 0,79 ; *quota incremento* 0,11

$\frac{\text{Sì alla B. (25\%)}}{\text{Rispondenti alla A (95\%)}}$	=	$\frac{\text{Sì alla A. (85\%)}}{\text{Rispondenti alla A. (95\%)}}$	-	$\frac{\text{No alla B. (75\%)}}{\text{Sì alla A. (95\%)}}$
---	---	--	---	---

Per i giovani risulta che la conoscenza consapevole sia decisamente bassa rispetto a quella tacita; questo risultato è congruente con la definizione data di “giovane”, cioè di persona che non frequenta la scuola e quindi non risente del bisogno dei servizi primari che il centro ha realizzato e che riguardano il sostegno alla istruzione e formazione. Questo dato trova poi conferma negli altri dati raccolti, riguardanti principalmente la maggiore frequenza dei giovani alle attività ludiche e allo sport. La consapevolezza della necessità di un supporto alla persona e alle altre azioni svolte dai centri rimane nella conoscenza tacita, che risulta alta. La quota d’incremento relativa alla conoscenza dei propri bisogni/esigenze - e quindi della disponibilità e utilizzabilità dei servizi dei centri - risulta bassa, e se confrontata con i dati relativi ai servizi utilizzati è associabile all’azione di “inserimento verso il lavoro”.⁴²⁵

4.2.8.2 Studenti

(b)= *conoscenza consapevole* 0,39 ; *conoscenza tacita* 0,66 ; *quota incremento* 0,34

$\frac{\text{Sì alla B. (37\%)}}{\text{Rispondenti alla A (95\%)}}$	=	$\frac{\text{Sì alla A. (95\%)}}{\text{Rispondenti alla A. (95\%)}}$	-	$\frac{\text{No alla B. (63\%)}}{\text{Sì alla A. (95\%)}}$
---	---	--	---	---

⁴²⁵ Vedi Allegato 2 “Elaborazione dati”, tabelle 8-13, pp. 6-7. Inoltre, a supporto dell’argomentazione risulta che “La maggior parte dei giovani intervistati si è inserita nelle attività dei Centri nel periodo 2009-2010 (66 % complessivo); il 17 % aveva già avvicinato i servizi nel 2008 e i rimanenti intervistati hanno seguito le attività fin dall’inizio del primo ciclo di progetto, nell’anno 2006. Queste percentuali, anche se riferite a un campione molto piccolo di utenti, indicano come vi sia stato un progressivo affermarsi delle iniziative 2you e un graduale radicamento nei territori di appartenenza, con la conseguente fidelizzazione di un certo numero di destinatari.”, dal Rapporto finale sulle interviste, INVALSI, 2010, (Allegato 3, Tabelle 57, pp. 13-14).

Per gli studenti la conoscenza consapevole risulta più alta e se confrontata con quella tacita (un rapporto di circa il 60% di esplicitazione della conoscenza tacita) dimostra come gli stessi studenti abbiano una forte percezione delle loro necessità e quindi della possibilità di risolverle attraverso i servizi dei centri. La quota di incremento di conoscenza, ovvero la quota di conoscenza tacita trasformata in esplicita, risulta del 34% sul totale di quella tacita. Questa consapevolezza riguarda soprattutto le necessità relative al “ruolo” di studente e risulta confermata dai dati raccolti, in cui si evidenzia come “la ragione principale che ha spinto gli studenti a ricercare l’aiuto del Centro è stato il bisogno di essere sostenuti nel percorso scolastico (42 %), seguita dalla curiosità per le attività svolte (33 %) ⁴²⁶” e l’informazione, ovvero l’apprendimento informale, sulle attività dei centri “è stato orientato prevalentemente dalla scuola (45 %) e da altri giovani (26 %) ⁴²⁷”.

4.2.8.3 Famiglie

(b)= conoscenza consapevole 0,25; conoscenza tacita 0,84; quota incremento -0,15

$\frac{\text{Sì alla B. (23\%)}}{\text{Rispondenti alla A. (93\%)}}$	=	$\frac{\text{Sì alla A. (78\%)}}{\text{Rispondenti alla A. (93\%)}}$	-	$\frac{\text{No alla B. (77\%)}}{\text{Sì alla A. (78\%)}}$
--	---	--	---	---

I genitori che hanno frequentato il Centro, beneficiari consapevoli, dimostrano di avere una percezione precisa delle necessità che possono essere soddisfatte dai Centri e che riguarda essenzialmente i figli; infatti la soddisfazione maggiore, cioè la soddisfazione della necessità percepita ed espressa come conoscenza consapevole, è dichiarata per “la necessità di migliorare la relazione tra i figli” ⁴²⁸. Rispetto alle altre percezioni di necessità complessivamente si ha una forte connotazione tacita; quest’ultima, infatti, risulta intorno all’84% (sempre nei beneficiari che hanno frequentato i Centri e che nel secondo ciclo sono risultati inferiori a quelli del primo ciclo) rispetto alla conoscenza consapevole che risulta intorno al 25%.

⁴²⁶ Vedi nota 41, pp. 9-11.

⁴²⁷ Vedi Allegato 2 “Elaborazione dati”, tabelle 8-13, pp 2-7. Inoltre, a supporto dell’argomentazione risulta che “Prima dell’ingresso nel Centro alcuni degli intervistati hanno seguito percorsi analoghi in altre strutture presenti nel territorio, soprattutto per quanto riguarda il supporto allo studio e le attività sportive (29 % dei rispondenti in entrambi i casi) e il sostegno alla persona giovane (24 %)”, dal Rapporto finale sulle interviste, INVALSI, 2010, (Allegato 2, Tabelle 21).

⁴²⁸ Vedi tabella 15 nell’ Allegato 2 “Elaborazione dati”.

La mancanza di espressione della conoscenza tacita, ovvero la percezione che i Centri non possano soddisfare comunque tutte le necessità presentate dalle famiglie, è riscontrabile dal valore della quota d'incremento della conoscenza che in questo caso risulta negativa, cioè -15%. Questo valore negativo indica che sulle famiglie la ripetizione dell'intervento non ha provocato un miglioramento della conoscenza delle azioni sviluppate dai Centri, ovvero sulle possibilità da parte dei Centri di risolvere ulteriori necessità o le stesse necessità in modo più accentuato⁴²⁹. L'effetto negativo della quota d'incremento della conoscenza trova anche riscontro nella diminuzione, tra la prima edizione e la seconda edizione dell'intervento, del numero di famiglie partecipanti che hanno frequentato il Centro per tutto il periodo del secondo ciclo (circa l'80%).

La credibilità e l'usabilità del risultato ottenuto rappresenta l'outcome conoscitivo dell'intervento ed è espresso come l'effetto determinato con il metodo controfattuale; in questo caso, l'outcome non dipende più dal modello utilizzato e dai dati disponibili, ma interamente dalla plausibilità delle risposte ottenute alla domanda B. . Si può dubitare che coloro che hanno risposto "No" alla domanda **"Prima di utilizzare i servizi del Centro o nel primo Ciclo (periodo 2006-2008) [...]?"** siano *veramente* coloro che avrebbero fruito dei servizi dei centri *anche senza* una "diretta informazione", o che coloro che hanno risposto "Sì" alla stessa domanda siano *veramente* coloro che hanno fruito dei servizi *grazie* alla esposizione alla informazione diretta.

I precedenti interrogativi possono porre come *dubbio* di base la capacità degli intervistati rispondenti di assolvere l'onere cognitivo imposto da queste domande, cioè di immaginare e ricostruire mentalmente la situazione che si sarebbe verificata se non fossero stati esposti alla informazione sull'intervento dei centri giovanili, cioè della politica socio-educativa attuata dal MIUR gli intervistati rispondenti, fruitori dei servizi, hanno effettivamente costruito un ragionamento ipotetico in grado di determinare il legame di causa-effetto tra la loro fruizione e l'informazione diretta ricevuta?⁴³⁰

Non è possibile in questo caso affermare positivamente che il ragionamento sia avvenuto: è possibile però esibire argomentazioni a favore di una risposta affermativa (tale possibilità esiste anche per argomentazioni a sfavore).

⁴²⁹ Vedi Allegato dati, tabelle 14-20, pp 8-9. Inoltre, a supporto dell'argomentazione risulta che "Prima di utilizzare i servizi del Centri alcuni genitori hanno utilizzato servizi analoghi presenti sul territorio soprattutto per problemi specifici legati all'apprendimento e per migliorare la comunicazione all'interno della famiglia " dal Rapporto finale sulle interviste, INVALSI, 2010, (Allegato 4, Tabella 98).

⁴³⁰ Nell'ambito della valutazione degli effetti molta attenzione va dedicata alla formulazione delle domande sulla percezione degli effetti perché il problema fondamentale di questo approccio di soluzione resta la complessità dello sforzo cognitivo che si impone al rispondente. Questa complessità varia molto da situazione a situazione: dipende in modo cruciale dal tipo di effetto che si vuole indagare e dal tipo di politica pubblica, sociale o socio-educativa, a cui questo effetto si riferisce.

A favore⁴³¹ dell'utilità dell'informazione per la partecipazione si pone la considerazione che l'intervistato possiede elementi informativi concreti su cui basare una risposta attendibile, come ad esempio: la coerenza tra le necessità consce e l'informazione sui servizi dei centri; la ricerca di altre organizzazioni a cui richiedere di soddisfare le necessità (che per i giovani vale il 10%, per gli studenti vale il 37%, per le famiglie vale il 34%); la consapevolezza di aver scelto i centri di aggregazione per soddisfare le necessità in base alla conoscenza dei servizi dei Centri; il fatto che l'informazione sui servizi abbia agevolato la fase di accoglienza con una migliore precisazione delle proprie necessità rispetto ai servizi offerti⁴³². Nel caso opposto, cioè delle argomentazioni a sfavore, è possibile ipotizzare che i beneficiari o non abbiano ritenuto di avere necessità dei servizi proposti dai centri, oppure non abbiano creduto che i servizi proposti dai centri potessero soddisfare le loro necessità, o ancora che la realtà in cui vivono sia soddisfacente rispetto ai loro fabbisogni.

4.3 L'analisi dei dati ecologici della valutazione

Per riassumere i risultati ottenuti dal programma di valutazione, attuato dall'INVALSI, rispetto al servizio svolto e reso da parte dei *Centri-2you*, si è considerato di analizzare i risultati stessi (dati ecologici), seguendo l'approccio *ermeneutico*, per costruire rappresentazioni in grado di descrivere lo *scarto* tra efficacia del servizio operato ed efficacia del servizio valutato in ragione delle analisi dei dati raccolti attraverso il monitoraggio progressivo. In particolare si è fatto riferimento ai traguardi che corrispondevano alle domande valutative e quindi ai risultati della valutazione riferita sia all'esame della percezione e della soddisfazione espressa dai destinatari sul servizio erogato, sia alle tipologie del servizio progettato, erogato e regolato dagli operatori dei Centri-2you, sia alla specializzazione del servizio erogato rispetto ad analoghi presenti sul territorio.

Di seguito sono riassunte le interpretazioni realizzate sulle macro componenti in cui sono state ricomposte, dopo un'azione di *decostruzione*, le azioni effettuate per il monitoraggio e la valutazione progressiva, cioè la componente dei "risultati qualitativi" e la componente dei "risultati empirici quantitativi".

⁴³¹ A sfavore della credibilità di una risposta data alla domanda B. si potrebbero addurre le seguenti considerazioni: una risposta positiva potrebbe derivare dal bisogno più o meno consapevole di giustificare la partecipazione ai servizi; una risposta negativa potrebbe essere dovuta ad un'impressione negativa sulla qualità dei servizi fruiti. Per interventi di politiche sociali, o socio educative, è difficile, se non impossibile, fare un bilancio di argomenti a favore o sfavore per sentenziare con certezza sulla credibilità complessiva delle risposte date a domande come la B.

⁴³² In quest'ultimo caso rientrano anche informazioni che sono deducibili da altre domande poste nei questionari utilizzati per le interviste ai beneficiari accolti. Ad esempio le domande del questionario degli studenti: B.1a, B3, B.4. Vedi appendice B.

4.3.1 La rappresentazione dei risultati qualitativi

Le osservazioni sul campo, le relazioni iniziali e finali e le interviste a testimoni privilegiati, scelte come strumento del programma di valutazione per approfondire l'analisi delle azioni svolte dai Centri di Aggregazione Giovanile, hanno permesso sia di arricchire il quadro conoscitivo sia di migliorare la comprensione dei risultati conseguiti dai Centri stessi.

Dall'analisi dei risultati ottenuti tramite le elaborazioni e dei diari di osservazione e dei documenti raccolti e di parte dei dati delle interviste si può affermare che le tipologie di interventi previsti dal progetto dei *Centri-2you* per i giovani e gli studenti sono state attuate in tutte le realtà territoriali, sia pure in modo differenziato. Dagli stessi risultati emerge che le proposte d'intervento verso le famiglie, invece, non hanno trovato una forte adesione e pertanto andrebbero ripensate insieme alle modalità di osservazione. Lo sviluppo, infatti, di proposte di formazione alla genitorialità e di sostegno alle funzioni educative della famiglia, in considerazione della trasformazione nella struttura della famiglia e nelle relazioni tra componenti⁴³³, richiede una preparazione culturale e operativa – e una conseguente sensibilità educativa – tale da poter riconoscere e corrispondere alle nuove soggiacenti esigenze che la maggior parte dei genitori che si sono rivolti, o sono stati inviati, ai Centri non hanno comunque espresso pur essendone portatori (ciò emerge dai colloqui informali registrati con le osservazioni sul campo). I risultati, quindi, che per questo ambito si sono rivelati numericamente inferiori alle attese rivelano la presenza di bisogni e fabbisogni che i genitori non esprimono: tali bisogni quindi, per essere soddisfatti, devono trovare un canale che ne permetta l'effettiva esplicitazione.

Dai risultati della valutazione, quindi, si sottolinea come un servizio alla persona, pur dovendo prevedere dei settori d'intervento ben definiti, debba adeguatamente considerare e facilitare la permeabilità tra questi. Nel lavoro svolto presso i Centri-2you, indipendentemente dalle modalità specifiche con cui è stato condotto, si è constatata la considerazione della diffusività che un intervento ha sulla persona nella sua totalità, indipendentemente dal dominio di competenze da cui è partito. In questo caso, quindi, l'individuo ne è interamente investito e si può parlare di Servizio alla persona in senso pieno; infatti, non si opera per porre rimedio con misure d'urgenza a situazioni critica (certamente può verificarsi questa necessità ma non è la regola) ma per formare o sviluppare quei repertori di abilità trasversali che permettono a quella persona di muoversi con padronanza nei diversi contesti di vita e nelle varie situazioni.

⁴³³ La varietà della famiglia è aumentata nel corso degli anni: i single non vedovi, i genitori soli non vedovi, le coppie non coniugate e le famiglie ricostituite sono passate complessivamente da 3.458.000 del 1993-1994 a 4857.000 del 2002-2003 (fonte ISTAT indagine multiscope "Aspetti della vita quotidiana"). Le variazioni sono dovute a situazioni diverse, ad esempio: cambiamenti di coppia generati dalla mutata condizione femminile, ridotta propensione al matrimonio, crescente instabilità coniugale e maggiore accettazione sociale della convivenza more uxorio e delle famiglie ricostituite.

4.3.2 La rappresentazione dei risultati empirici

L'analisi dell'efficacia del servizio reso dai *Centri-2you*, in base agli obiettivi stabiliti e ai traguardi precisati nel Piano di progetto, ha comportato una *lettura* complessiva dei risultati del servizio realizzato e delle problematiche emerse; la lettura si è avvalsa, della valutazione effettuata sui singoli centri giovanili che è stata realizzata in base alle azioni di monitoraggio, quantitativo e qualitativo. La valutazione operata per il servizio reso si è basata su una *scala categoriale differenziale* appositamente costruita. La scala ha consentito di posizionare i singoli centri giovanili all'interno di uno *spazio unidimensionale* sulla base delle categorie della stessa scala; le specifiche *categorie* della scala sono state ricavate utilizzando i risultati ottenuti, considerati come dati ecologici, dalla valutazione operata dall'INVALSI.

La valutazione ha evidenziato che le problematiche affrontate dai *Centri-2you* nell'attuazione del servizio sperimentale sono state innumerevoli e soprattutto legate al tentativo di offrire servizi rispondenti a bisogni reali e soprattutto con il coinvolgimento attivo del territorio. Riconsiderando i risultati delle azioni di valutazione realizzate, è possibile sintetizzare, come valutazione di secondo livello (dove le sintesi dei risultati della valutazione condotta *dall'INVALSI* sono considerati dati ecologici), le problematiche riscontrate e fronteggiate dai *Centri-2you*, con le seguenti "categorie – problema":

- *diffidenza*: il contesto istituzionale dell'ambito educativo/formativo ha espresso, soprattutto nelle fasi iniziali, perplessità e dubbi sulle attività del servizio *Centri-2 you*. In alcune città molto attive quanto a proposte di aggregazione, associazioni e interventi pubblici per i giovani e studenti, il progetto è stato vissuto come "antagonistico" rispetto a quanto già in essere rispetto ad azioni per contrastare la dispersione, il disagio, l'abbandono scolastico dei giovani e degli studenti;
- *farsi conoscere*: i Centri hanno dovuto costruire nel tempo la propria visibilità facendo leva sulla collaborazione e sulla chiara espressione di volontà a sostenere, integrare e arricchire quanto esistente. Hanno dovuto rendersi presenti con costanza in più tavoli istituzionali, confrontandosi, rispetto alle linee progettuali, con gli altri soggetti e avviando una condivisione delle proprie proposte;
- *difficoltà di rapporto con le scuole ospiti*: la condivisione e il sostegno al progetto da parte delle istituzioni scolastiche non è sempre stato esplicito. Nonostante le istituzioni scolastiche presentassero una realtà di ricchezza degli interventi e delle opportunità l'integrazione con le azioni proposte dai Centri o non è avvenuta sempre in modo effettivo o non è avvenuta affatto. Le istituzioni scolastiche inoltre hanno dimostrato scarsa flessibilità nel rendere possibile interventi immediati da parte dei centri giovanili;

- *ambienti non idonei*: i locali assegnati ai Centri, in alcuni casi, non hanno permesso lo svolgimento delle azioni verso i diversamente abili, oppure realizzare l'accoglienza a gruppi di studenti/giovani o famiglie;
- *utenti dei servizi*: per alcuni servizi o manifestazioni la partecipazione degli studenti/giovani è stata molto ridotta, difficile se non impossibile, e ciò è dipeso, oltre che dalla difficoltà di coinvolgimento, anche dalla impossibilità di incontro all'interno dell'orario scolastico degli stessi studenti. La diffidenza verso il lavoro svolto fuori dell'ambito scolastico è stato un elemento che non ha favorito la partecipazione degli studenti. Le famiglie hanno rappresentato l'anello più debole del servizio; infatti, si sono dimostrate difficilmente disponibili a lasciarsi coinvolgere in un vero e proprio progetto di sostegno, anche quando riguardava direttamente i loro figli.

Da quanto espresso dalla rappresentazione operata si evidenzia che la valutazione assume una *valenza* che dipende essenzialmente dai risultati e del monitoraggio e della valutazione realizzata la *sfumatura* che si riscontra nelle definizioni delle categorie dipende dai dati ecologici utilizzati. Ciò non toglie che l'applicazione di un'analisi interpretativa sui risultati della valutazione permetta di cogliere, e quindi di comprendere, aspetti sui risultati ottenuti con il servizio dei Centri-2you che rimarrebbero *opachi* e quindi lo scarto tra efficacia del servizio ed efficacia riscontrata dalla valutazione risulterebbe maggiore.

4.4 La sostenibilità del framework

Le informazioni che una politica socio educativa, e relativi interventi che ne discendono, diffonde sulle tematiche che sono oggetto della politica stessa sono utili per creare o per ampliare, sulla popolazione esposta, la base di conoscenza tacita o consapevole relativa alle medesime tematiche. La base di conoscenza che si forma sulla popolazione e in particolare sui beneficiari della politica o dei relativi interventi rappresenta un *driver* per lo sviluppo della politica soprattutto nel caso di ripetizioni o repliche nel tempo degli stessi interventi. Curare l'aspetto educativo che accompagna una politica può permettere quindi di ridurre la resistenza alla partecipazione, migliorare i risultati a breve, medio e lungo termine e nello stesso tempo facilitare i rapporti tra le amministrazioni pubbliche e la popolazione esposta alle politiche.

La formazione della conoscenza diventa quindi uno dei possibili risultati di una politica: in questo senso occorre che nell'ambito dell'analisi dei risultati, o outcome, venga considerata e possibilmente stimata e valutata.

La maggior parte degli approcci e dei modelli di valutazione non prevedono l'attenzione agli aspetti educativi che accompagnano una politica, che riguardano le specifiche informazioni sul tema della politica, anche quando si utilizzano o

specifiche campagne pubblicitarie o generiche campagne di comunicazione per creare un ambiente accogliente e facilitante per lo sviluppo e l'attuazione della politica. Nello stesso tempo gli approcci e modelli di valutazione si differenziano per gli elementi che sono considerati per la caratterizzazione dei prodotti, o output, e dei risultati di un intervento o di una politica complessiva:

La necessità di utilizzare un nuovo framework per la valutazione di una politica nasce quindi dall'integrare i due aspetti di valutazione: la formazione della conoscenza sulle tematiche della politica e la precisazione dei settori su cui considerare, e temporalmente e per ambito, i risultati di una politica.

La scelta e l'adattamento del framework Precede/Proceed ha quindi avuto lo scopo di soddisfare i due aspetti della valutazione oggetto di attenzione: la stessa sperimentazione presentata in questo capitolo è stata condotta per dimostrare l'utilizzabilità del framework proposto.

L'obiettivo della sperimentazione è stato quindi dimostrare l'applicabilità del framework per evidenziare le categorie, i componenti, i risultati e la valutazione degli effetti della conoscenza considerata nella trasformazione da conoscenza tacita in conoscenza consapevole.

Nel caso specifico dell'intervento considerato, cioè la valutazione dei Centri di educazione giovanile, si è operato in modo da osservare la valutazione che veniva realizzata attraverso sia la lettura dei documenti via via prodotti sia partecipando ad alcune delle azioni valutative realizzate.

L'analisi documentale è stata utilizzata per decomporre e ricomporre, in funzione di una interpretazione di carattere ermeneutico, la valutazione realizzata dall'INVALSI secondo il framework adattato, per le parti relative alla valutazione dei processi, effettuando anche nuove interpretazioni dei risultati. Invece per la parte relativa alla valutazione degli outcome e in particolare agli effetti sulla conoscenza generata dall'apprendimento informale e dalla trasformazione della conoscenza da tacita a consapevole si sono utilizzate altre informazioni appositamente realizzate che sono derivate sia dalla partecipazione ad attività di osservazione sul campo, nel complesso attuate dall'INVALSI, sia da interviste operate su "testimoni privilegiati" del MIUR.

La *sperimentazione* del framework, quindi, è stata caratterizzata sia da una ricostruzione della valutazione operata dall'INVALSI sia dalla specifica valutazione che si attua per le politiche e che ha come riferimento principale il metodo contro fattuale. In particolare l'analisi della documentazione della valutazione dell'INVALSI si è svolta seguendo l'approccio dell'analisi delle evidenze, operata su ricerche concluse e pubblicate; tale approccio nella letteratura scientifica caratterizza la revisione delle ricerche attuate in molti campi scientifici e soprattutto in quello socio-sanitario. Generalmente queste analisi sono poco utilizzate per le valutazioni delle politiche pubbliche, in particolare per quelle sociali e quindi quelle socio-educative.

Dal punto di vista dell'applicabilità il framework presentato si dimostra valido come strumento per la valutazione di politiche socio-educative, e dei relativi interventi, al pari di altre politiche pubbliche di carattere sociale dove l'aspetto dell'educazione

della comunità è fondante e rientra tra gli obiettivi della politica stessa; nel caso più generale della conoscenza sulle tematiche della politica che si genera con l'apprendimento informale il framework adattato permette di valutare lo stato della conoscenza stessa nel momento in cui si opera l'analisi degli outcome, così come sono stati delineati e precisati (cioè *apprendimento* a breve periodo, *comportamenti* ed effetti a medio periodo e impatti sociali a lungo termine), e dipende essenzialmente dall'appropriatezza della raccolta dati e dalla disponibilità di ulteriori fonti dalle quali reperire ulteriori informazioni contestuali/ambientali. In ogni caso si è dimostrato che è possibile ottenere una stima degli effetti, anche per la trasformazione della conoscenza da tacita a consapevole, utilizzando il modello controfattuale pur avendo a disposizione soltanto dati relativi ai beneficiari. Una stima che può essere considerata significativa, ovvero corroborata, sulla base di una interpretazione che lega insieme i risultati corrispondenti all'analisi dei fattori (*abilitanti* e *rinforzanti*) con quelli relativi ai cambiamenti (*ambiente*, *comportamenti*, *fisici*) che si sono determinati e che sono attentamente considerati nelle caratteristiche e modalità all'interno del modello di outcome inserito nel framework.

Parte Quinta

5. Conclusioni

5.1. *Riflessioni sulle ipotesi*

La ricerca presentata in questa Tesi aveva l'obiettivo di rispondere alle domande che riguardano il ruolo della conoscenza generata dall'attuazione di politiche socio-educative e la sua valutazione; in particolare, l'attenzione si è focalizzata su interrogativi quali:

- ❖ Gli strumenti valutativi adottati permettono di evidenziare la conoscenza prodotta dalla politica e dai suoi interventi?
- ❖ La politica è stata efficace, nel senso che ha prodotto gli effetti desiderati?
- ❖ La politica ha realizzato un apprendimento informale, sulla popolazione dei beneficiari, e non, per una conoscenza, consapevole o tacita, riconoscibile e utilizzabile successivamente?

Per rispondere a queste domande è stato proposto un percorso di ricerca che ha portato alla costruzione di un nuovo framework, a partire dall'adattamento di uno già preesistente.

Era dunque necessario un nuovo framework di valutazione per le politiche socio-educative? Ogni politica, e ogni intervento derivato da questa, contribuisce alla formazione di una conoscenza sulle tematiche della politica stessa; sapere che questa conoscenza può influire, positivamente o negativamente, sul successo della politica medesima e sapere misurare e valutare l'ampiezza e la profondità di questa conoscenza, da considerare come parte degli outcome, può permettere di migliorare l'efficacia dell'azione intrapresa nonché facilitarne successive riedizioni. Una simile evoluzione nella considerazione degli outcome può condurre la valutazione al di là della sua attuale dimensione di "adempimento burocratico" (come viene perlopiù concepita e vissuta in molte realtà amministrative) e trasformarla, in uno strumento capace di alimentare l'attenzione e la riflessione collettiva intorno al valore delle politiche pubbliche.

Il framework scelto e adattato, originariamente impiegato per la progettazione e valutazione di interventi di politiche sanitarie, si contraddistingue proprio per considerare l'aspetto educativo come elemento fondante di un intervento e quindi della relativa valutazione.

Le precedenti osservazioni evidenziano due aspetti che si ritiene debbano essere precisati in queste riflessioni conclusive: la nascita di una pedagogia della politica socio-educativa e la valutazione della politica socio-educativa.

5.2 Per una pedagogia della politica socio-educativa

Dotarsi di strumenti concettuali ed operativi per governare sul lungo periodo gli investimenti delle politiche socio-educative è indispensabile ed imperativo, innanzitutto per poter partecipare allo sviluppo delle politiche a livello comunitario, confrontandosi con le pratiche e colmando il ritardo accumulato rispetto ad altri Paesi della Comunità Europea, che hanno attivato da tempo azioni di questo tipo, come dimostrato dai risultati dell'indagine SOL promossa dall'OCSE. L'Italia dovrebbe, quindi, partecipare attivamente alla conduzione di queste indagini piuttosto che finanziarne soltanto le pubblicazioni.

Qual è dunque la caratteristica delle politiche socio-educative che interessa la pedagogia *tout court*? Si tratta, in pratica, di integrare l'aspetto di carattere socio-educativo (teoria dell'apprendimento contestualista e politiche territoriali educative) con quello della metodologia della ricerca valutativa (valutazione partecipata degli stakeholder e analisi degli impatti di lungo periodo) per conferire al valutatore-pedagogo una nuova responsabilità di indirizzo e coordinamento⁴³⁴. Nel momento in cui vengono effettuati degli interventi nell'ambito di una specifica politica si incrementa la conoscenza tacita e si generano una serie di effetti direttamente correlati all'apprendimento informale; il pedagogo è chiamato, innanzitutto, ad esplicitare tanto la presenza di questa conoscenza quanto i processi cognitivi che sono attivati dai beneficiari partecipanti all'intervento. In secondo luogo, in particolare per le politiche che non riguardano strettamente la formazione, egli è chiamato a definire sia le modalità ottimali per la presentazione delle informazioni-comunicazioni, circa la politica e gli interventi, sia le modalità di implementazione delle politiche in azioni, così da ottenere il riconoscimento degli impatti dell'avanzamento della conoscenza consapevole complessiva nella comunità. Ciò permetterebbe di includere una linea di valutazione attenta allo sviluppo ortogonale delle politiche, caratterizzata dalla sedimentazione e stratificazione progressiva delle conoscenze sociali. Laddove la *valutazione*, nella logica del *program policy*, è in grado di rilevare, in modo imparziale e obiettivo, se c'è stato apprendimento; se quest'ultimo è stato conforme a quella che era l'intenzionalità del decisore politico; come si è distribuito tra i diversi stakeholder; gli impatti complessivi sul sistema sociale, è la valutazione stessa che diviene lo strumento di comunicazione delle informazioni di ritorno sia al decisore politico sia al pedagogo; è soltanto quest'ultimo però che deve indicare le modalità di interventi aggiuntivi, o alternativi, in base ad una conoscenza più approfondita della relazione tra apprendimento e benefici macrosociali. In questa prospettiva, la pedagogia si riappropria di un ruolo chiave nella *governance* della futura società della conoscenza, sia perché in grado di produrre una sintesi teorico-operativa, sia perché necessaria allo sviluppo di una democrazia delle intelligenze.

I percorsi di indagine proposti, perciò, possono essere considerati come degli strumenti, costruiti a partire dal framework derivato dai contributi del passato, utili per lo sviluppo sia di una nuova teoria sia di una nuova pratica, nella convinzione

⁴³⁴ Cfr. DE BARTOLOMEIS F., *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969 13 ed. 1981

che “chiudere un cerchio” non significa ricominciare daccapo, bensì ritornare alle problematiche iniziali con rinnovate capacità analitiche e più numerose basi di conoscenza per effettuare confronti e studi alternativi.

5.3 La conoscenza politica e la conoscenza fattuale

Si ripete spesso che "l'educazione non è una *pallottola d'argento*. Tuttavia ha un significativo potenziale per promuovere la salute e la coesione sociale favorendo abilità cognitive, sociali e emozionali così come atteggiamenti, costumi e normative che possano aiutare a innescare stili di vita salutari e la cittadinanza attiva. Promuovere queste competenze è più facilmente produttivo quando gli ambienti familiari e la comunità sono in linea con gli sforzi basati sull'educazione. Ciò richiama la necessità di assicurare la coerenza delle policy attraverso settori e gradi dell'educazione. L'educazione e la cura infantile offrono particolari esempi di come azioni integrate e coordinate possono essere completate efficacemente e estese ad altri livelli dell'istruzione. La sfida è senza dubbio immensa, ma le ricadute sul benessere e il progresso sociale derivanti dal miglioramento dell'educazione può essere significativo".⁴³⁵

Quali sono le ricadute reali del framework di valutazione proposto? E' difficile dichiarare in questo momento che il framework elaborato nel corso della ricerca e presentato in questa Tesi troverà implementazione nel contesto italiano delle politiche socio-educative; tuttavia vi sono diversi esempi di applicabilità in differenti ambiti. Potrebbe, ad esempio, essere utilizzato per fornire le evidenze di successo degli interventi di politica socio-educativa organizzati e gestiti sul proprio territorio se l'Italia vorrà partecipare al progetto pilota di Innovazione Sociale Europea, che la Commissione europea lancerà nel 2011, al fine di assicurare - per imprenditori del sociale, del settore pubblico e del terzo settore - la diffusione di esperienze e conoscenze attraverso un "*hub*" virtuale su rete internet.

Inoltre, sempre a partire dal 2011, la Commissione dedicherà un cospicuo contributo ad un programma di ricerca sul settore pubblico e l'innovazione sociale - che focalizzerà in particolare le tematiche della misurazione e della valutazione - per lo sviluppo e il miglioramento dello stato sociale⁴³⁶. L'applicazione del framework presentato dovrà essere raccordata con le tematiche relative all'apprendimento informale sulle politiche (*policy learning*) e i cambiamenti che a livello di comportamento politico ne derivano. Hecló ha definito l'apprendimento politico come "un cambiamento nel comportamento relativamente duraturo che deriva dall'esperienza" sostenendo che il ruolo delle idee e dell'acquisizione della

⁴³⁵ Centre for Educational Research and Innovation, *Improving health and social cohesion through education*, Paris, OCSE 2010, p. 206 trad. propria.

⁴³⁶ COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, *Europe 2020 Flagship Initiative Innovation Union*, Brussels, 6.10.2010, p. 22

conoscenza dalle politiche è vitale per i *policy makers*⁴³⁷. Le informazioni approfondite sugli *outcome* delle politiche socio-educative, in particolare della conoscenza tacita trasformabile in conoscenza consapevole nei beneficiari, permettono ai decisori di modulare gli interventi, in un'ottica di miglioramento progressivo e implementazione *step by step*, tenendo conto di alcune variabili determinati, finora mai prese in considerazione.

La trasformazione della conoscenza tacita in consapevole - conseguente all'apprendimento informale determinato dalle politiche proposte per dare risposta a delle richieste, o carenze, o esigenze - è da considerare come una teoria innovativa rispetto agli attuali approcci di analisi dei risultati delle politiche stesse, basati soprattutto sulla corrispondenza tra obiettivi e risultati che riguardano principalmente l'intervento tralasciando l'impatto sulla conoscenza collettiva; proprio in tal senso è stato sottolineato il ruolo dell'apprendimento nella trasformazione delle "assunzioni dei decisori politici nazionali"⁴³⁸. Ne deriva che, le informazioni relative agli outcome e derivanti dal processo valutativo del framework proposto, si inseriscono ad un livello di analisi che segue l'intervento, lo controlla in itinere e lo valuta, durante e nel post intervento, tenendo conto delle diverse dimensioni dei risultati in termini di impatti sugli apprendimenti, sulle azioni e sulle condizioni sociali.

Questa diversificazione dell'outcome, cioè la varietà e la specificità dei risultati da affrontare con metodi differenti, assegnando in tal modo un valore positivo alla "eterogeneità", permette al *policy maker* non solo di apprendere cosa ha funzionato e quali effetti si sono verificati con l'intervento - permettendo la determinazione di cambiamenti e modificazioni - ma anche di considerare se nella comunità, sia dei beneficiari sia dei non beneficiari, si è costruita una conoscenza tacita da considerare come elemento critico nella riproposizione degli stessi interventi oppure di interventi analoghi nell'ottica del miglioramento normativo della politica stessa in ragione della costante scarsità delle risorse.

La conoscenza consapevole distribuita nella popolazione sulle tematiche legate agli aspetti sociali crea una maggiore disposizione e attenzione verso le politiche, e ai relativi interventi, che possono essere attuati in risposta a richieste, o necessità, o ad opportunità, oppure al miglioramento di stati della condizione sociale in funzione della qualità della vita della popolazione stessa.

⁴³⁷ HECLO H., *Modern social politics in Britain and Sweden*, Yale University Press, New York 1974 p. 306

⁴³⁸ LANGE B. - ALEXIADOU N., *Policy learning and governance of education policy in the EU Journal of Education Policy*, 25(2010)4, 443-463.

Bibliografia

AGAZZI E., *La natura del modello*, in *Teoria dei modelli in pedagogia. Atti del Symposium internazionale Trento, 13-14 ottobre 1983*, Delle Fratte G. (a cura di), Trento, Federazione provinciale scuole materne, 1984.

AGGLETON. P., *HIV/AIDS education in schools; constraints and possibilities*, Health Education Journal, London, SAGE Publications, (1989)48.

AJZEN I.- FISHBEIN M. *Understanding Attitude and Predicting Social Behavior*, Englewood Cliff (NJ), Prentice Hall, 1980.

AJZEN I., *Attitudes, personality and behavior*, Chicago (IL), Dorsey Press, 1988.

AJZEN I., *The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(1991)2, 179-211.

AMERIO P., *Psicologia della salute e problemi della comunità*, in Tiranti B. - Gattino S. (a cura di), Health Psychology, Torino Upsel, 1993.

BANDURA A., *Autoefficacia. Teorie e applicazioni* [Self-efficacy. The exercise of control, New York, W.H. Freeman and Company, 1997] Lo Iacono G. – Mazzeo R., Treno, Erickson, 2000.

BANDURA A., *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*, Englewood Cliffs N.J., Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A., *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review*, 84(1977)2.

BECK J.E., *100 YEARS OF "JUST SAY NO" VERSUS "JUST SAY KNOW": Reevaluating Drug Education Goals for the Coming Century*, in *Evaluation Review*, London, Sage Publications 22(1998)1, 15-45

BEZZI C. (a cura di), *Glossario della ricerca valutativa*, <http://www.valutazione.it/PDF/Glossario.pdf> (Novembre 2010).

BEZZI C., *Il nuovo disegno della ricerca valutativa. Terza edizione interamente rivista*, Franco Angeli, Milano 2010.

BEZZI C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli, 2001.

BEZZI C., *Valutazione sociale. Un approccio problematico al tema*, in Bezzi C. - M. Scettri (a cura di), *La valutazione come ricerca e come intervento*, Perugia, Irres, 1994

BEZZI C.. *Il disegno della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli, 2003.

BODA G., *Life skills e Peer education, strategie per l'efficacia personale e collettiva*, Milano, La Nuova Italia 2001.

BODA G., *Life skills: la comunicazione efficace*, Roma, Carocci Editore, 2005

BOURDIEU P. - WACQUANT L. J. D., *Risposte. Per un'antropologia riflessiva* [Réponses. Pour une anthropologie réflexive, Paris, Editions du Seuil, 1992], Orati D. (a cura di), Torino, Bollati Boringhieri.

BOURDIEU, P., *Le capital social*, in Actes de la recherche en sciences sociales, (1980)31, 2-3.

BRONFENBRENNER, U., *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.

BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, [Actual Minds, Possible Worlds, Harvard University Press, Cambridge, 1986] Rini R. (a cura di), Bari, Laterza, 1988.

CAMPBELL D.T. – FISKE D.W., *Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix*, in: Hinshaw S.P (a cura di), *Psychological Bulletin*, American Psychological Association, U.S., (1959)56, 81-105.

CAMPBELL, D. T., - M. J. RUSSO, *Social experimentation*, Thousand Oaks (CA, USA), Sage Classics 1. Sage, 1999.

CASTELLS M., *The rise of the network society*, Blackwell, Oxford 1996.

CELLAMARE S., MELCHIORI R., *La valutazione delle politiche socioeducative. L'apporto della metodologia qualitativa*, QTIMES Web Magazines, 2(2010)4, 25-32.

CERUTI M. - LASZLO E., *Physis. Abitare la terra*, Milano, Feltrinelli, 1988.

CHAERMAZ K. – MITCHELL R.G., *Grouded Theory and Ethnography*, in Atkinson P. et al. (a cura di), *Handbook oh Ethnography*, London, Sage, 2001, pp 160-74.

CHRISTIE C., *What guides evaluation? A Study of how Evaluation Practice Maps onto Evaluation Theory*, in Christie C. (a cura di), *The Practice-theory Relathionship in Evaluation, new Directions for Evaluation*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, (2003)97, 7-35.

CIUCCI F., *La valutazione delle politiche e dei servizi sociali. Partecipazione, metodo, qualità*, Milano, Franco Angeli, 2008.

COLEMAN J. S., *Foundations of social theory*, Cambridge Mass, Harvard University Press, 1990.

COLLINS R., *Teorie sociologiche*, Bologna, Il Mulino, 1998.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES, *Manual - Project Cycle Management - Integrated Approach and Logical Framework*, Bruxelles, Febbraio 1993 in http://ec.europa.eu/europeaid/multimedia/publications/documents/tools/europeaid_adm_pcm_guidelines_2004_en.pdf (ultimo accesso 5/10/2010).

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *La governance Europea. Un libro bianco*, Bruxelles, 2001.

Commissione Europea, *COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE: EUROPA 2020 Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, Bruxelles, 3.3.2010 COM(2010) 2020

COUSINS B.- EARL L. *Participatory Evaluation in Education: Studies in Evaluation Use and Organizational Learning*, Washington, DC, Falmer Press, 1995.

CRESWELL J.W. - VICKI L. - PLANO C., *Designing and conducting mixed method research*, Thousand Oaks CA, Sage Publication, 2007

CRESWELL J.W. - VICKI L.- PLANO C., *Designing and conducting mixed method research*, Thousand Oaks CA, Sage Publication, 2007.

CRESWELL J.W., *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approach*, thousand Oaks CA, Sage Publication, II Ed, 2003.

CURRIE J. - MORETTI E., *Mother's Education and the Intergenerational Transmission of Human Capital: Evidence from College Openings and Longitudinal Data*, Working Paper 9360, NBER, 2002, in CERI, *Understanding the social outcomes of learning*, Paris, OECD, 2007.

D'ORTA C., *La valutazione, questa sconosciuta*, in La voce (08/11/2007) <http://www.lavoce.info>, 22.11.2010.

DALLAGO M. – SANTINELLO L. – VIENO A., *Valutare gli interventi psicosociali*, Roma, Carocci, 2004, p. 17.

DAVIES P., *What is evidence -based Education*, British Journal of Educational Studies, Vol. 47(1999) 2.

DE AMBROGIO U. (a cura di), *Valutare gli interventi e le politiche sociali*, Carocci, Roma 2007.

DEIDDA D. (a cura di), *Governance e sviluppo territoriale*, Roma, Formez, 2003.

DENTE B. - VECCHI G., *La valutazione e il controllo strategico*, in Azzone G - Dente B. (a cura di), *Valutare per governare. Il nuovo sistema dei controlli nelle Pubbliche amministrazioni*, Milano, Etas, 1999, pp. 1-25.

DESCY P., *Macro social benefits of education, training and skills*, p.165-169, in OECD, *Measuring the Effects of education on Health and Civic Engagement*, OECD, 2006

EMBRY D.D., *The good behavior game: A best practice candidate as a universal behavioral vaccine. Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(2002)4, 273-297.

ENGEL BT, *Stress is a noun! No, a verb! No, an adjective!*, in FIELD TM - MCCABE P.M. - SCHNEIDERMAN N (a cura di). *Stress and Coping*. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1985.

ENGEL G.L., *The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. Science*, 196(1977)4286, 129-136, in ALBASI C. - CLERICI C. A. (a cura di) *AeR-Abilitazione e Riabilitazione*, 15(2006)1.

EUROPEAN COMMISSION, *Economic Forecast 2010-2011*, Bruxelles, 2010.

EVANS R.I. - BANDURA A, *The Man and His Ideas: a Dialogue*, New York, Praeger, 1989.

EVANS R.I., *Just say no*, in Breslow L., *Encyclopedia of Public Health*, New York, Macmillan.

FABRE M. *Epistemologia della formazione*, Bologna, Clueb, 1999.

FADDA S., *Does the Change of Economic Institutions Require a Change in Values?*, Università Roma Tre, Dipartimento di Economia, W.P. (2002)28.

FADDA S., *Governance territoriale e progetti integrati*, Roma, Formez, Documento di lavoro, 2005

FAZIO R.H., *How do attitudes guide behavior?* in Sorrentino R.M. - Higgins E.T. (a cura di), *Handbook of motivation and cognition: Foundation of social behavior*, New York, Guilford Press, 1986, pp.204-243.

FERGUSON S.D., *Communication planning: An integrated Approach*, London: Sage Publication, 1999.

FESTINGER L. *La teoria della dissonanza cognitiva*, [A theory of cognitive dissonance, Stanford, CA, Stanford University Press, 1957] Milano, Franco Angeli, 1973.

FISHBEIN M. - AJZEN I., *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*, Reading, Boston (MA) Addison-Wesley, 1975.

FIXSEN D.L. - NAOOM F. S. - BLASE K.A - FRIEDMAN M. R. - WALLACE F., *Implementation Research: a Synthesis of the literature*, Tampa, University of South Florida, 2005

FOLKMAN S. - LAZARUS R.S., *An analysis of coping in a middle-aged community sample*, Journal of Health and Social Behavior, 21(1980)3.

FORMEZ, *Valutare gli effetti delle Politiche Pubbliche. Metodi e applicazioni al Caso Italiano*, Roma, FORMEZ, 2006.

FRABBONI F., *Società della conoscenza e scuola*, Trento, Erickson, 2005.

FREEMAN R.E, *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Boston, Pitman Press, 1984

FREIMUTH V. - QUINN S.C., *The Contributions of Health Communication to Eliminating Health Disparities*.in American Journal of Public Health 94(2004)12, 2053-2054.

FUKUYAMA F., Trust: the social virtues and the creation of prosperity, London, Hamish Hamilton, 1995, pp. 26-27 in Gamarnikow E. - Green A. Social capitalism and educational policy: democracy, professionalism and social justice under New Labour, International Studies in Sociology of Education, 17(2007)4, 367 - 388.

GALLETTI C., *Le strategie di utilizzo della valutazione delle politiche pubbliche in Italia: una ricerca sul campo*, in Rassegna Italiana di Valutazione, Milano, Franco Angeli 12(2008)40, 121-143.

GILOMEN, H., *Desired Outcomes: A Successful Life and a Well-functioning Society*, in RYCHEN D.S. – SALGANIK L.H. (a cura di), *Key Competencies: For a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Cambridge, MA, Hogefe and Huber, 2003.

GLAESER E. - LAIBSON D. - SACERDOTE B., *The economic approach to social capital*, National Bureau of Economics, Working Paper 7728, 2000, in OCSE, *Education policy analysis*, Parigi, OCSE, 2002.

GLANZ K. - RIMER B.K. –LEWIS F.M., *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 2002.

GLASER B., *Doing Grounded Theory. Issues and Discussion*, Mill Valley (CA), Sociology Press, 1998.

GODIN G. - GERJO K, *The theory of planned behavior: a review of its applications to health-related behaviors*, American Journal of Health Promotion, 11(1996)2

GOLD N., *Stakeholder and Program Evaluation: Characterizations and reflections*, in Bryk A. (a cura di), *Stakeholder-based evaluation. New directions for program evaluation*, San Francisco, Ca, Jossey-Bass (1983)17, 63-72.

GOTTFREDSON M. - HIRSCHI T., *A general theory of crime*, Stanford, Stanford University Press 1990, in OCSE, *Education policy analysis*, Parigi, OCSE, 2002.

GREEN L. W. - KREUTER M. W., *Health promotion planning: An educational and ecological approach*, Mountain View, Mayfield Publishing, 1999

GREENE J.C. - CARACELLI V.J. - GRAHAM W.F., *I metodi misti*, ["Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs", in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(1989)3]

GUBA E. G. - LINCOLN Y. S., *Fourth Generation Evaluation*, London, SAGE, 1989.

GUBA E.G - LINCOLN Y., *Effective Evaluation*, San Francisco. Jossey-Bass, 1981.

HATCH T., GARDNER H., *Finding cognition in the classroom: an expanded view of human intelligence*, in G. Salomon (a cura di), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge, Cambridge MA, Cambridge University Press, 1993, pp. 164-187

HECLO H., Review Article: Policy Analysis, in *British Journal of Political Science*, vol.2 (1972)1.

HERNANDEZ M. - HODGES S., *Building upon the theory of change for systems of care*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(1)2003, 19-26.

HOOD C. - JACKSON M., *Administrative Argument*, London, Gower, 1991.

HOUSE E. - HOWE K., *Deliberative Democratic Evaluation*, in Ryan K. e De Stefano L. (a cura di), *Evaluation as a Democratic Process: Promoting inclusion, Dialogue, and Deliberation. New Direction for program Evaluation*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, (2000)85, 3-12.

IMF, *World Economic Outlook*, IMF, Washington D.C., 2009.

IZZO D., *L'educazione come politica sociale: istituzioni di scienza politica dell'educazione*, Napoli, Liguori, 1994, I Ed.

JOHN W. - CRESWELL, *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approach*, Thousand Oaks CA, Sage Publication, II ed., 2003,

JOINT EDUCATION COUNCIL, Commission Report on the implementation of the Lisbon Strategy – *Education and Training 2010: the success of Lisbon hinges on urgent reforms*, 26 Febbraio 2004.

KANISZA S. *L'intervista nella ricerca educativa*, in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 1995.

KAPLAN R. – NORTON D., *The Balanced Scorecard - Measures that Drive Performance*, Milano, Harvard Business Review, 1992.

KING J. A. - EHLERT J. C., *What we learned from three evaluations that involved stakeholders*, Elsevier, *Studies in Educational Evaluation*, 34(2008)4, 194-200.

KOOIMAN J., *Modern Governance: New Government-Society Interactions*, Londra, Sage Publications, 1993

KRASNER S., *International Regimes*, Ithaca, Cornell University Press, 1983

KUHN T., *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago 1962 ed. italiana *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1969.

LANGE B. - ALEXIADOU N., *Policy learning and governance of education policy in the EU* *Journal of Education Policy* , 25(2010)4, 443-463.

LAZARUS R S - FOLKMAN S, *Cognitive theories of stress and the issue of circularity*, in Appley M.H - Trumbull R. (a cura di), *Dynamics of Stress. Physiological, Psychological, and Social Perspectives*, New York, Plenum, 1986, p. 63–80

LAZARUS R S, *Psychological Stress and the Coping Process*, New York, McGraw-Hill, 1966.

LAZARUS R.S. - FOLKMAN S., *Stress, appraisal and coping*, New York, Springer, 1984.

LEBARON - WALLACE T., *Integrating participatory elements into an effectiveness evaluation*, Elsevier, *Studies in Educational Evaluation*, 34(2008)4, 201-207.

LEWIN K., *Action Research and Minority Problems*, in *Journal of Social Issues*, (1946)3.

LEWIN K., *I conflitti sociali*, Milano, Franco. Angeli, 1980.

LIN N., *Building a Network Theory of Social Capital*, in *Connections*, 22(1999)1, 28-51.

LIN N., *Capitale sociale: paradigmi concorrenti e loro validazione concettuale ed empirica*, in *Inchiesta*, 32(2003)139, 5-17.

LIPPI A., *La valutazione delle politiche pubbliche*, Bologna, Il Mulino, 2007.

LLERAS-MUNEY A., *The Relationship between Education and Adult Mortality in the United States*, Review of Economic Studies, 72(2005), 189-221, in CERI, *Understanding the social outcomes of learning*, Paris, OECD, 2007.

MADDUX J.E. - ROGERS R.W., *Protection Motivation and Self efficacy: A revised theory of fear appeals and attitude change* in Journal of Experimental Social Psychology, Elsevier, 19(1983) 5.

MAIRATE A., *Quale futuro della valutazione in Europa*, in Rassegna Italiana di Valutazione, 10(2006)34, 75-80.

MARGIOTTA U, *Prefazione*, in Fabre M., *Epistemologia della formazione*. Bologna, Clueb, 1999.

MARGIOTTA U., *Qualification Framework. Un terreno di ricerca per la formazione degli insegnanti secondari italiani*, in "Formazione&Insegnamento". La professionalità docente nell'istruzione secondaria, *Syllabus*, 1(2003)3, 9-30.

MARTINI A., *Metodo sperimentale, approccio controfattuale e valutazione degli effetti delle politiche pubbliche*, in Rassegna italiana di Valutazione 10(2006)34.

MASONI V., *La pratica della valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2002.

MASONI V., *M&V. Monitoraggio e valutazione dei progetti nelle organizzazioni pubbliche e private*, Milano, Franco Angeli, 1997.

MATURANA H. -VARELA F., *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana*, Milano, Garzanti, 1987

MCLEROY K.R. - BIBEAU D. - STECKLER A. - GLANZ K., *An ecological perspective on health promotion programs. Health Education Quarterly*, CA, Sage Periodicals Press Thousand Oaks, (1988)15, 351-377.

MELCHIORI R, CELLAMARE S. (a cura di), *Rapporto di valutazione- Servizio dei Centri-2you*, INVALSI, 2010

MELCHIORI R, *La valutazione dei sistemi scolastici europei: le logiche e le pratiche*, in MARGIOTTA U., PORROTTO G. (a cura di) *Primo rapporto sulla ricerca educativa in Italia* Mazzanti Editori, Venezia, 2007

MELCHIORI R., *Pedagogia. Teoria della valutazione*, Lecce, Pensa Multimedia Editore, 2009

MELCHIORI R., *Sintesi del modello di monitoraggio*, INVALSI, 30 11 2005.

MEYER J. W. - ROWAN B., *Le organizzazioni istituzionalizzate. La struttura formale come mito e cerimonia*, in Powell W. W. - Di Maggio P. J. J. (a cura di), *Il neoistituzionalismo nell'analisi organizzativa*. Torino, Edizioni Comunità, 1991.

MINELLI M., *Capitale sociale e salute. Una bibliografia ragionata*, Perugia, Morlacchi Editore, 2007.

MOSCATO S.- BLACK. D.R. - BLUE C.L. - MATTSON M. - GALER-UNTI R.A., *Evaluating a fear appeal message to reduce alcohol use among "Greeks"*, in *American Journal of Health Behavior*, 25(2001)5, 481-491.

MUCCHI FAINA A., *L'influenza sociale*, Bologna, Il Mulino, 1996.

MUTTI A., *Capitale sociale e sviluppo*, Il Mulino, Bologna, 1998.

NAVARRO V., *A critique of social capital* in *International Journal of Health Services*, 8(2002)3, 423-432.

NOHRIA N., ECCLES R., *Networks and organizations*, Harvard, Harvard Business School, 1992

NONAKA I., TAKEUCHI H., *The knowledge-creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione* [*The knowledge creating company*, Oxford University Press, 1995], Traduzione di Frigelli U. - Inumaru K., Milano, Guerini e Associati, 1997.

NORMAN P. - BENNETT P., 3. *Health Locus of Control* in Conner M. - Norman P., *Predicting Health Behaviour*. Buckingham, Open University Press, 1995.

NUTBEAM D. - HARRIS E., *Theory in a nutshell. A guide to health promotion theory*, McGraw-Hill Education, 1999

NUTBEAM D., *Evaluating health promotion-progress, problems and solutions*, in *Health promotion international*, Oxford university press, 13(1998)

NUTBEAM D., *Evaluating health promotion-progress, problems and solutions*, in *Health promotion international*, Oxford university press, 13(1998)1

OCSE Education Ministerial Meeting, *Issue for discussion: Reinforcing the social benefits of education*, OCSE, Parigi, 2010.

OCSE, *Economic Outlook*, OCSE, Parigi, 2009.

OCSE, *Education policy analysis*, Parigi, OCSE, 2002

OCSE, *Improving evaluation practices. Best Practice Guidelines for Evaluation and Background Paper*, PUMA/PAC9 (1999)1.

OCSE, Paris.; OCSE, *Evaluating Local Economic and Employment Development, How to assess what works among programmes and policies, Vienna conference, working paper, Vienna, 2002.*

OCSE, *Understanding the social outcomes of learning*, OCSE, Parigi, 2007.

OMS - Carta di Ottawa per la Promozione della Salute, 1986.

OMS Life skills education in schools. WHO, Ginevra, 1993

OMS, *Diet, nutrition and the prevention of chronic diseases*, Ginevra, World Health Organization 2003.

OMS, *European status report on alcohol and health 2010*, Ginevra, World Health Organization, 2010

OMS, *World Health Report – 2002. Reducing risk, promoting healthy life*, Ginevra, 2002.

PAGLIA A - ROOM R., *Preventing substance use problems among youth: A literature review and recommendations* in *The Journal of Primary Prevention*, London, Springer (1999)20

PALUMBO M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, Franco Angeli, 2001.

PALUMBO M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare. Teoria, metodologia e ricerca*, Associazione Italiana di Valutazione, Milano, Franco Angeli, 2001.

PANEBIANCO A. (a cura di), *L'analisi della politica*, Bologna, il Mulino, 1989.

PATTON M. - GRIMES P. - GUTHRIE K. - BRENNAN N. - FRENCH D. - BLYTH D., *In Search of impact: An analysis of the Utilization of the Federal Health Evaluation Research*, in C. Weiss (a cura di) , *Using Social Research in Public Policy Making*, Lexington Ma, Lexington Books, 1977, pp. 141-164.

PATTON M.Q., *Utilization -focused Evaluation: the new Century Text*, Thousand Oaks CA, Sage, 1997, III ed.

PAWSON R. - TILLEY N., *Realistic Evaluation*, London, Sage, 1997.

PAWSON R., *Evidence-Based Policy: A Realist Perspective*, London, Sage, 2006.

PAWSON R., *Una prospettiva realista. Politiche basate sull'evidenza empirica*, in *Sociologia e ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli, (2002)68-69, 11-57.

PEARCE N. - DAVEY SMITH G., *Is social capital the key to inequalities in health?*, American Journal of Public Health, 93(2003)1, 122-129.

PENNISI C., *Per una valutazione civile delle pubbliche amministrazioni*, in Rassegna Italiana di Valutazione, Milano, Franco Angeli, 12(2008)40.

PENNISI C., *Quaranta anni di valutazione delle politiche e degli investimenti pubblici: lezioni dall'esperienza*, in Rassegna Italiana di Valutazione, Milano, Franco Angeli 12(2008)40, 57-75.

PENNISI G., *La valutazione economica dei sistemi educativi e formativi*, Agenda di discussione, Congresso Associazione Italiana di valutazione, Marzo 2010.

PERKINS D.N., *Person-plus: a distributed view of thinking and learning*, in Salomon G. (a cura di), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*, Cambridge (MA), Cambridge University Press, 1993, pp. 88-110.

PETERSILIA, J., *Conditions that permit intensive supervision. Crime and Delinquency*, 36 (1990)1, 126-145.

PIERRO A. - MALAGOLI TOGLIATTI M. – ARDONE R.G., *Il ruolo della self-efficacy nella prevenzione dell'Aids: sperimentazione di un modello di intervento*, in PSICOLOGIA CLINICA, Milano, Franco Angeli, 3(1997)2.

PIPERNO S. (a cura di) *Modelli di allocazione delle risorse e delle funzioni tra regioni ed Enti Locali*, Milano, Giuffrè, 1999.

POLLITT C., *Evaluation in Europe: Boom or Bubble?*, Evaluation, 4(1998)2, 214-224.

PRESSMAN J. - WILDAVSKY A., *Implementation*, University of California Press, Berkeley, Ca., 1979, II ed.

PRESSMAN J. - WILDAVSKY A., *Implementation*, University of California Press, Berkeley, Ca., 1979, II ed.

PREVITALI D., *Responsabilità sociale*, in Voci dalla Scuola, Napoli, Tecnodid editrice, 5(2009)9.

PROCHASKA, J. O. - DICLEMENTE C. C. *Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change*.in Psychotherapy: Theory, Research and Practice 19(1982)3

PROCHASKA, J. O. - DICLEMENTE C. C., *Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change*.in Journal of Consulting and Clinical Psychology 51(1983)3

PSACHAROPOULOS G., *The Value of Investment in Education: Theory, Evidence and Policy*, Journal of Education Finance, 32(2006)2, 113-126.

PUTNAM R. D., *La tradizione civica nelle regioni italiane* [Making democracy work. Civic traditions in modern Italy, Princeton, Princeton University Press, 1993] Milano, Mondadori, 1993.

QUAGLINO G.P., *Fare formazione*, Bologna, Il mulino, 1985.

RADAELLI C.M., *Valutare le politiche pubbliche. Metodologia e cultura di un approccio di ricerca*, in Censis, Speciale valutazione. Note e commenti, (1991)1/2

RAGAZZONI P – TORTONE C., *Introduzione*, in AA.VV, *Gli stadi del cambiamento: storia, teoria e applicazioni*, Torino, DORS, 2007, pp. 8-11.

RAVENNA M., *Psicologia delle tossicodipendenze*, Bologna, Il Mulino, 1997.

RESNICK - M. - BEARMAN P. - BLUM R. - BAUMAN K. – HARRIS K.- JONES J., ET AL., *Protecting adolescents from harm: Findings from the Longitudinal Study on Adolescent Health*, in Journal of the American Medical Association, 10 (1997)278, 823-32.

RICHARDSON J., *European Union power and policy-making*, Abingdon [U.K.], New York, Routledge, 2006, III Ed.

RIDGWAY J. - ZAWOJEWSKI JS. - HOOVER MN., *Problematizing Evidence-based Policy and Practice*, Evaluation & Research in Education, vol.14(2000)3&4, 181-192.

ROGERS P. *Using Programme Theory to Evaluate Complicated and Complex Aspects of Interventions*, in Evaluation, Los Angeles, SAGE Publication, vol14 (2008)1, 29-48, <http://evi.sagepub.com/cgi/content/abstrac/14/1/29> (15/11/2010).

ROGERS R.V., *Cognitive and physiological processes in fear appeals and attitude change: A revised theory of protection motivation*. in Cacioppo J.T. - Petty R.E. (a cura di), *Social psychophysiology: A source book*, Guilford Press, New York, 1983

ROSENSTOCK I.M., *Historical origins of the health belief model*, in Becker M.H. (a cura di) *The health belief model and personal health behaviour*. Health Education Monographs, (1974)2, 328-335.

ROSSI P. - FREEMAN H.E. - LIPSEY M.W., *Evaluation. A systematic approach*, CA, Sage Thousand Oaks, 1999, VI ed.

ROSSI P.H. - FREEMAN H.E. - LIPSEY M.W., *Evaluation – A systematic approach*, Thousand Oaks CA, SAGE Publication, 1999, VI Ed.

ROTHMAN J. - TROPMAN E., *Models of community organizations and macro practice perspectives: Their mixing and phasing*, in Cox F.M. - Erlich J.L. - Rothman J. – Tropman - J.E. (a cura di), *Strategies of Community Organization*, Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc. 4th Ed, 1987.

ROTTER J.B., *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, in *Psychological Monographs*, Princeton, American Psychological Association, 80(1966)609.

ROTTER J.B., *Social Learning and Clinical Psychology*, Prentice Hall, New York, 1954.

SABATES, R. - L. FEINSTEIN, *Education and the Take-up of Preventative Health Care, Social Science and Medicine*, 62(2006), 2998-3010, in CERl, *Understanding the social outcomes of learning*, Paris, OECD, 2007.

SANTOIANNI F. - STRIANO M. *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Roma, GLF editori Laterza, 2003.

SAUNDERS M.S., *The 'presence' of evaluation theory and practice in educational and social development: toward an inclusive approach*, London, *Review of Education*, 4(2006)2, 197 — 215.

SCRIVEN, M., *Evaluation thesaurus*, Newbury Park (CA), Sage, 1991, IV Ed.

SHIELDS P - TAJALLI H., *Intermediate Theory: The Missing Link in Successful Student Scholarship*, in “*Journal of Public Affairs Education*”, 12(2006)3.

SHIELDS P., *Pragmatism as a Philosophy of Science. A Tool for Public Administration*, in “*Research in Public Administration*”, vol.4(1998)3

SILVERMAN D., *Come fare ricerca qualitativa: una guida pratica*, [Interpreting Qualitative Data, London, Sage Publications, 2000, III ed], GOBO G. (a cura di), Roma, Carocci, 2002, II ed.

SIMONS-MORTON B.G. - DONOHEW L. - CRUMP A.D., *Health communication in the prevention of alcohol, tobacco, and drug use*. *Health Education & Behavior*, 24(1997)5.

SKINNER E., *Perceived control, motivation and coping*, London, Sage, 1995.

SLOVIC P., *Perception of risk*, in *Science*, 236(1987) 4799, 208-285.

SPASOJEVIC J. , *Effects of Education on Adult Health in Sweden: Results from a Natural Experiment*, Ph.D Dissertation, City University of New York Graduate Center, 2003, in CERl, *Understanding the social outcomes of learning*, OECD, Paris 2007.

STAKE R., *Stakeholder Influence in the evaluation of cities-in-schools*, in Bryk A. (a cura di), *Stakeholder-based evaluation. New directions for program evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, (1983)17, 15-30.

STAME N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2007.

STAME N., *Evaluation in Italy: an inverted sequence from performance management to program evaluation*, in Furumbo J.E. - Rist R. - Sandhal R. (a cura di), *International Atlas of Evaluation*, New Brunsvick (NJ), Transactions Publishers, 2002 p. 283-4

STAME N., *Evaluation in Italy: Experience and prospects*, Evaluation, SAGE Publications, 4(1998)1, 91-103

STAME N., *L'esperienza della valutazione*, in Collana di Studi sociali, Roma, SEAM, 1998.

STAME N., *Valutazione, controlli e pubblica amministrazione*, in Rassegna Italiana di Valutazione, Milano, Franco Angeli, 12(2008)40, 45-55.

STARK D., BRUSZT L., *Postsocialist Pathways. Transforming politics and property in East Central Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

STRAUSS A. – CORBIN J., *Basic of Qualitative Reseach: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park, 1990.

STROEBE W. - STROEBE M.S., *Psicologia sociale e salute* [Social psychology and health, Buckingham, Open University Press, 1997], Bertini M., Milano, McGraw-Hill, 2000.

STUFFLEBEAM D.L., MADAUS G.F., KELLAGHAN T. (a cura di), *Evaluation models*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2000, II ed.

SWISHER J.D., 1979 *Prevention issues*, in DuPont R.L - Goldstein A. - O'Donnell J. (a cura di), *Handbook on drug abuse*, Washington DC, National Institute on Drug Abuse, 1979.

SYLVESTRE J., COUSINS B.J., SUNDAR P., AUBRY T., HINSPERGER V., *Engaging stakeholders in the planning of a collaborative multi-agency evaluation: The HousingPlus Collaborative Communities Project*, Elsevier, Studies in Educational Evaluation, 34(2008)4, 212-217.

TAROZZI M., *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma 2008.

TARTAROTTI L., *Droga e prevenzione primaria. Prospettive e strategie dell'intervento preventivo scolastico*, Milano, Giuffrè, 1986.

TASHAKKORI A. - TEDDLIE C., *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage, 2003.

TAUT S., *Studying Self-evaluation Capacity Building in a Large International Development Organization*, *American Journal of Evaluation*, 28(2007)1, 45-59.

TILMES K., *Conducting quality impact evaluations under budget, time and data constraints*, Washington D.C., The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank, 2006.

TRINCHERO R., *Manuale di ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 2002.

TUPPER K.W., *Teaching teachers to just say "know": Reflections on drug education*, *Teaching and Teacher Education*, Elsevier, 24 (2008)2.

UNICEF, *Health Behaviour in School-aged Children*, UNICEF IRC Report Card 9, 03 Dicembre 2010.

VAN KEMENADE S. - PARADIS S. - JENKINS É, *Can Public Policy Address Social Capital?* *Horizons, Policy Research Initiative*, volume 6(2003)3, 31-35.

VECCHI G., *Il monitoraggio e la valutazione intermedia di programmi complessi: una sfida metodologica e professionale*, *Rassegna Italiana di Valutazione*, Milano, Franco Angeli, 10(2006)34, 21-26.

VECCHIATO T., *La valutazione della qualità nei servizi. Metodi, tecniche, esperienze*, Padova, Fondazione Zancan, 2000.

VEDUNG E. (a cura di), *Four Waves of Evaluation Diffusion*, *Evaluation*, Atti della conferenza di Praga, 6-8 Ottobre 2010, Praga, European Evaluation Society Conference, 2010.

VERTECCHI B., *Che cosa è bene comparare e che cosa non lo è*, in *Insegnare* 3, 4, 2007, <http://www.sicotem.it/dblog/articolo.asp?articolo=25>, 28/11/2010, 12-13.

VON BERTALANFFY L., *Teoria Generale dei Sistemi* [General System Theory. Development, Applications, George Braziller, New York, 1968] in Bellone E. (a cura di), Milano, Oscar Saggi Mondadori, 2004.

WATSON M., *Harm reduction—Why do it?*, *International Journal of Drug Policy*, Elsevier 2(1991)5, 13-15

WEBER M., *Il metodo delle scienze storico-sociali*, Torino, Einaudi, 1974.

WEINSTEIN N.D., *Unrealistic optimism about susceptibility in health problems*, in *Journal of Behavioral Medicine*, (1982)5, 441-60.

WEISS C., *Theory-based evaluation: past, present and future*, New Directions for Evaluation, Evaluation January 10(2004)1, 58-76.

WEISS C., *La valutazione basata sulla teoria: passato, presente e futuro*, in STAME N. (a cura di), *Classici della valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2007.

WHOLEY J.S., *In che modo la valutazione può migliorare la performance di enti e programmi*, in Stame (a cura di), *Classici della valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2007, p.239-240.

WILDAVSKY A., *Speaking Truth to Power*, New Brunswick, NJ, Transactions Publishers, 1987.

WILKINSON R., *Unhealthy societies: the afflictions of inequality*, London, Routledge, 1996.

WOLPE J. - LAZARUS A.A., *Behavior therapy technique*. New York, Pergamon Press, 1966.

WOODING S. - GRANT J., *Assessing research: The researchers' view*. Cambridge, England: RAND Europe, 2003.

ZANI B., CICOGNANI E., *Psicologia della salute*, Bologna, Il Mulino, 2000.

ZANI B., *Salute, malattia e processi psicosociali*, in Arcuri L. (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1995, pp.475-501

ZIMAN N., *A neural net model of innovation*, in Science and Public Policy, (1991)1.

SITOGRAFIA

http://en.wikipedia.org/wiki/Hans_Selye

http://whqlibdoc.who.int/trs/who_trs_916.pdf, ultimo accesso 13-09-2010.

<http://www.cancer.gov/PDF/481f5d53-63df-41bc-bfaf-5aa48ee1da4d/TAAG3.pdf>

<http://www.cancer.gov/PDF/481f5d53-63df-41bc-bfaf-5aa48ee1da4d/TAAG3.pdf>
ultimo accesso 05-09-2010.

<http://www.cdc.gov/tobacco/global/gyts/intro.htm> ultimo accesso 30 11 2010

<http://www.comminit.com/ctheories/sld-3152.html> ultimo accesso 1-12-2010

http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0004/128065/e94533.pdf, ultimo
accesso 13-09-2010.

<http://www.invalsi.it/invalsi/rn/monitorCentri>. ultimo accesso 30 10 2010

<http://www.invalsi.it/invalsi/rn/monitorCentri2010>. ultimo accesso 30 10 2010

http://www.istat.it/dati/catalogo/20071212_00/PDF/glossario.pdf ultimo accesso 22
10 2010

<http://www.naeyc.org/faculty/pdf/GuidelinesforConcFrameworkJohnston.pdf>.
ultimo accesso 12 09 2010

[http://www.nuigalway.ie/health_promotion/documents/J_Sixsmith/2003_scare_tact
ics_policy.pdf](http://www.nuigalway.ie/health_promotion/documents/J_Sixsmith/2003_scare_tactics_policy.pdf).

[Http://www.popolorumprogressio.org/immagini/info/formazione/S.L.U.R.P.%20n5.p
df](Http://www.popolorumprogressio.org/immagini/info/formazione/S.L.U.R.P.%20n5.pdf) ultimo accesso 14 09 2010

[http://www.valutazione.it/index.php?option=com_content&view=article&id=293:du-
iu-spik-inglisc&catid=34:portolano&Itemid=53](http://www.valutazione.it/index.php?option=com_content&view=article&id=293:du-
iu-spik-inglisc&catid=34:portolano&Itemid=53) ultimo accesso 03/12/2010.

<http://www.hbsc.org/> ultimo accesso 20 09 2010

<http://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/> ultimo accesso 30 09 2010

<http://heapro.oxfordjournals.org/content/13/1/27.full.pdf+html> ultimo accesso 08-
09-2010.

<http://heapro.oxfordjournals.org/content/13/1/27.full.pdf+html> ultimo accesso 08-
09-2010.

Appendice A

Le interviste

INDICE

Le interviste 262

Protocollo di intervista	263
Intervista 01	264
Intervista 02	271
Intervista 03	274
Intervista 04	277

Protocollo di intervista

1. Nel caso del programma/servizio in questione, come sono state individuate le esigenze del committente? (normativa/direttive nazionali europee)
2. Nel caso del programma/servizio in questione, come sono state individuate le esigenze dei beneficiari? (analisi dei fabbisogni, ricerca sul campo etc.)
3. Chi si è occupato di gestire e governare il progetto? Da quali figure professionali era/è composto il comitato di controllo o il gruppo di lavoro?
4. Chi ha valutato i risultati del programma/servizio? In quali modalità o secondo quali criteri/strumenti? Sono state inserite nell'impianto del progetto / programma dell'intervento "domande valutative" ovvero una "consegna" di quali aspetti o criteri più rilevanti da considerare per la valutazione? Quale valutazione (iniziale, progressiva, conclusiva, rendicontazione, ecc.)?
5. Il programma/servizio e le sue attività sono state riproposte nel tempo? Da quanti anni / quante volte?
6. Sono state apportate modifiche all'impostazione o alle attività dei progetti nelle varie versioni? Se sì in base a quali fattori/motivazioni? (elementi economici/organizzativi)
7. I rappresentanti dei beneficiari del servizio/programma sono stati chiamati a partecipare alla progettazione dello stesso? Sono stati coinvolti nella valutazione in qualche modo?
8. Nel caso in cui l'intervento preveda attività di formazione specifica per i beneficiari sono state considerate le variabili socio-relazionali, in particolare quelle connesse alle competenze per la cittadinanza?
9. Alla conclusione dell'intervento è stata realizzata un'azione di valutazione complessiva dell'intervento relativamente alla sua efficacia rispetto alla politica socio-educativa avviata?

Intervista 01

Nel caso del programma/servizio in questione, come sono state individuate le esigenze del committente? (normativa/direttive nazionali europee)

A parte i dati delle ricerche a livello nazionale, tipo quelli dell'Istat che danno l'aumento percentuale dell'obesità infantile e del sovrappeso etc., anche in base al Piano Sanitario Nazionale che prevede una serie di indicazioni sulla prevenzione. In quest'ultimo caso l'interesse è ancor prima economico piuttosto che etico perché si è cercato un modo per ammortizzare le spese mediche. Sono state attivate sul territorio dei sistemi di sorveglianza alimentare, in base ad un protocollo di intesa tra MIUR e Ministero della Salute, per poter coordinare in modo capillare, e in modo migliore rispetto ad altre indagini, l'ingresso degli operatori sanitari nelle scuole. Quindi c'è, ad esempio, un sistema di rilevamento di sorveglianza sia per la fascia dai sei anni ai quindici, sia per la fascia successiva. Proprio ultimamente c'è stata la seconda presentazione dei dati, si chiama "Okkio alla Salute" che può andare a vedere sul sito www.okkioallasalute.it, sia per la versione 2008 che per quella 2010. Poi ad esempio c'è un'altra indagine HPSC, portata avanti dall'Organizzazione Mondiale per la Salute (OMS), che riguarda gli adolescenti non solo sulla specifica questione dell'alimentazione, ma anche sui vari parametri relativi agli stili di vita, come dati relativi al consumo di alcool e via a seguire. Quindi diciamo che come base di evidenze per l'intervento ci sono questi dati nazionali anche specifici che sono anche abbastanza aggiornati. Poi c'è, ovviamente, anche una vecchia tradizione di attenzione delle scuole ai problemi dell'alimentazione. E' uno dei temi più sentiti anche per lo sviluppo di programmi nei vari istituti. Il risultato è che adesso per esempio c'è un programma che vorrebbe essere un punto di riferimento di queste politiche di educazione alimentari, con un progetto pilota destinato ad espandersi denominato "Scuola e Cibo". "Frutta Snack" è stato un programma realizzato grazie ai finanziamenti del Ministero della Salute nell'ambito della piattaforma interministeriale o programma "Guadagnare Salute" aveva devoluto una serie di fondi piuttosto consistenti facendo proprio dei contratti con gli uffici scolastici regionali del Lazio, per esempio, e del Piemonte e sono stati realizzati diversi progetti scansionati nel tempo, tra i quali proprio "Frutta Snack". Poi c'è la seconda annualità di quel progetto europeo "Frutta nelle scuole" è un programma comunitario nel senso che l'UE nell'ambito dei Ministeri delle Politiche Agricole e Forestali, e alimentari nel caso del nostro ministero, hanno avuto accesso a dei fondi, 50% comunitari e 50% dei paesi partecipanti, con i quali integrare o comunque promuovere il consumo di frutta e verdura a partire dai sei anni a seguire fino agli undici. Questo è il secondo anno e ha un ottimo ritorno. E' chiaro però che l'impostazione è fatta prevalentemente proprio per la distribuzione di frutta e verdura. Poi ci sono anche delle misure di accompagnamento che tendono in qualche modo a prolungare nel tempo questo effetto di induzione del consumo di frutta e verdura dovuto alla distribuzione diretta. Comunque ad esempio lo

scorso anno erano 800.000 i ragazzi coinvolti, mentre quest'anno sono un milione e mezzo e insomma l'impianto del programma è abbastanza vasto, mentre i finanziamenti sono molto consistenti perché vanno considerati un pò, come sono considerati, un finanziamento MIPAAF e regione, perché sono loro che gestiscono la cosa, e una sovvenzione al settore ortofrutticolo. Vi è poi il discorso relativo alle mense scolastiche, per le quali il Ministero della Salute ha pubblicato recentemente delle "Linee guida per la refezione scolastica", poi accolte in occasione della Conferenza Stato-Regioni. La refezione scolastica infatti è a carico della struttura regionale, in particolare il Comune si occupa degli istituti primari e secondari di primo grado e la Provincia delle secondarie superiori. Mentre però alle elementari c'è una diffusione omogenea delle mense, per le superiori la diffusione è meno rilevante e a macchia di leopardo. Nella maggioranza dei casi c'è solo il un Bar che vende le merende, e questo introduce un altro problema. I ragazzi tra una macedonia di frutta a 4 euro e una pizzecca a 1,5-2 euro sono portati a prendere la seconda piuttosto che la prima. E' un punto debole evidenziato nel progetto "Frutta Snack" che ha funzionato finché i finanziamenti cospicui, del Ministero della Salute naturalmente, hanno mantenuto basso il prezzo della frutta al distributore. nel momento in cui, pur con la volontà della gestione nel mantenere il prezzo promozionale in quarta gamma, alla fine c'è stata una flessione, perché una macedonia al minimo costa 2,5-3 euro. "Frutta nelle Scuole" tende ora a potenziare anche la "quarta gamma", che sarebbero questi alimenti già lavati e tagliati e comunque pronti da consumare così come sono. Ma l'idea iniziale per facilitare il distributore era quella della distribuzione della frutta così com'è, ma ci si è accorti che non funzionava così bene. Perché le varie esperienze anche limitate sul territorio hanno rilevato che se non c'è una motivazione più profonda da parte dei ragazzi o comunque da parte dei genitori non funziona molto. L'unico paese in cui ha funzionato un approccio del genere è stata l'Inghilterra, dove però la frutta ha un costo molto più alto e viene percepita come un bene da consumarsi ogni volta che è disponibile, non importa se già tagliata o meno. E il problema in Italia è anche che la frutta e la verdura non vengono accostati al "lusso", ma a sapori meno gustosi. E' inutile nascondere che il successo di questi progetti è comunque legato al finanziamento che ha a disposizione

Nel caso del programma/servizio in questione, come sono state individuate le esigenze dei beneficiari? (analisi dei fabbisogni, ricerca sul campo etc.)

Per esempio questo "Frutta nelle scuole" parte da lontano, perché alla Comunità europea hanno cominciato subito a discutere di questo fatto in occasione dell'uscita di un libro verde sull'alimentazione e sull'obesità etc. e avevano individuato quel "cinque in un giorno" poi anche importato dagli americani "*five in a day*" perché l'idea è cinque porzioni di frutta e verdura al giorno. Dove per porzione si intende un quantitativo stabilito nel nostro caso dall' Istituto Nazionale

di Ricerca per gli Alimenti e la Nutrizione (INRAN) e negli altri paesi da enti simili. In quel caso l'idea si basava su questo. Ma l'idea fondamentale è che c'è una campagna mondiale dell'OMS che tende a ridurre le malattie non genetiche e non trasmissibili, vale a dire quelle determinate da stili di vita, alimentazione etc. Anche perché è inutile nascondersi dietro ad un dito, i bilanci dei sistemi sanitari nazionali non ce la fanno a gestire queste cose, nel senso che a stento riusciranno a coprire forse le patologie più diffuse. Tenga presente ad esempio l'intervento per la riduzione del sale all'interno dei cibi preparati. E comunque l'attenzione per questi parametri viene vista come valenza salutistica ma soprattutto come valenza di impatto economico sui sistemi sanitari. Non a caso anche in America fino a poco tempo fa non ponevano attenzione al benessere fisico, pensando che coloro in possesso di un'assicurazione potevano sostenere le spese per qualsiasi cura, mentre chi ne era sprovvisto doveva solo essere stabilizzato e rinviato a casa senza seguirlo nel processo di recupero. Per cui anche adesso loro sono diventati molto più attenti al tema, ad esempio con gli orti nelle scuole promossi da Michelle Obama e altri aneddoti derivano dal fatto che se si vuole un sistema sanitario esteso a tutta quanta la popolazione la popolazione stessa deve aderire, in qualche modo, ad un patto salutistico. Fondamentalmente in questo campo i problemi più gravi sono quelli dell'alimentazione, dell'attività fisica, del fumo e dell'alcohol. Le tossicodipendenze non rientrano in questo specifico campo e vengono infatti trattate da un altro ufficio di questa Direzione. In Italia c'è ad esempio una piattaforma per l'attività fisica, l'alimentazione e il tabagismo dove in qualche modo si tenta di portare i contributi di tutti i Ministeri per mirare questi interventi in qualche modo concertati tra di essi. E' chiaro però che in Italia la matrice della salute è gestita primariamente dal medico e quindi anche nell'alimentazione prevale un'ottica strettamente medica. Un aspetto su cui stavamo proprio pensando di lavorare anche con questi programmi in svolgimento è quello che parte da questa considerazione: in pratica le persone, almeno nei paesi come l'Italia industrializzati con un tenore economico discreto, hanno anche l'informazione, d'accordo a volte contraddittoria o a volte derivata da messaggi pubblicitari piuttosto che da evidenze scientifiche, per sapere quello che devono fare e cosa devono evitare in linea di massima; quindi in realtà quando poi sull'alimentazione vengono richieste un insieme di valenze specifiche, siccome fondamentalmente nessuno mangia solo perché ha fame ma anzi tutti mangiano per i motivi più disparati, allora queste politiche tentano, a mano a mano, ad andare a vedere anche questi altri aspetti. Il cibo diventa quindi un fattore culturale della popolazione. Per esempio c'è da tenere in considerazione il dato sul consumo alcolico, che tende sempre purtroppo ad uniformarsi alla media europea, per cui il modello di alimentazione cosiddetto Mediterraneo fa sì che il vino venga consumato ma a parità di quantità il fenomeno dell'alcolismo sia meno sviluppato, grazie ad un modello culturale di consumo dell'alcohol migliore. Con il diffondersi della "cultura dello sballo" anche da noi si tende a perdersi il modello di consumo tradizionale, con una matrice culturale antica che preveniva l'abuso ed era estranea al concetto di trasgressione che è poi la causa maggiore di danni.

Chi si è occupato di gestire e governare il progetto? Da quali figure professionali era/è composto il comitato di controllo o il gruppo di lavoro?

Ad esempio il programma "Frutta nelle Scuole" è gestito dal MIPAAF, fondamentalmente dal MIPAAF e dalle regioni con la presenza anche del Ministero della Salute e del Ministero dell'Istruzione. Poi "Guadagnare Salute" prevede un comitato paritetico tra il Ministero della Salute e il Ministero dell'Istruzione, ma il nostro intervento si riduce a questioni di rapporti con le scuole. Poi quel programma per i piani di educazione alimentare "Scuola e cibo" prevede un Comitato Tecnico Scientifico (CTS) che è stato nominato dal Ministro costituito da diverse figure che comunque cerca di attenuare l'inflazione di presenza dei medici con l'inserimento di comunicatori e psicologi.

Chi ha valutato i risultati del programma/servizio? In quali modalità o secondo quali criteri/strumenti? Sono state inserite nell'impianto del progetto / programma dell'intervento "domande valutative" ovvero una "consegna" di quali aspetti o criteri più rilevanti da considerare per la valutazione? Quale valutazione (iniziale, progressiva, conclusiva, rendicontazione, ecc.)?

Nel progetto "Guadagnare Salute" il CTS tende a riunirsi abbastanza regolarmente, in misura maggiore rispetto altri progetti ministeriali. In questo caso i vari progetti o programmi attivati e sviluppati sotto questa egida vengono comunicati e valutati. Per esempio il programma di sorveglianza cui accennavo prima, "Okkio alla Salute", presenta di volta in volta dei dati. Questi dati sono ovviamente presentati a cura dell'Istituto Superiore di Sanità, però ad esempio nel caso specifico una parte era stata curata dall'Università di Siena, un'altra parte dall'Università di Pavia e insomma ci sono diversi enti partecipanti. Riguardo "Frutta nelle Scuole" fondamentalmente c'è un meccanismo che tende a funzionare con l'AGEA⁴³⁹, l'agenzia che gestisce questi fondi del MIPAAF, e questa valuta in base ai capitolati, perché la distribuzione della frutta è effettuata da ditte che hanno vinto di volta in volta un bando. Per esempio sul bando di quest'anno erano presenti fondamentalmente cinque lotti distribuiti su tutto il territorio. Quindi gli aggiudicatari hanno dei vincoli sul capitolato. Dei dati specifici di ritorno ci sono, anche se sono ancora esili possiamo dire. Per esempio nella riproposizione di "Okkio alla Salute" qualche miglioramento percentuale sulla scelta di una "merenda salutare", che era stato un punto forte di intervento, è stato rilevato. Sebbene non si possa effettivamente determinare un cambiamento di questo tipo dopo solo un anno e comunque tenendo presente che al di fuori della scuola i ragazzi non sono monitorati e sono molto dipendenti dal tipo di scelte di

⁴³⁹ Agenzia per le Erogazioni in Agricoltura

consumo fatte all'interno della propria famiglia. Nel progetto pilota "Scuola e cibo" sono state fatte tutta una serie di riunioni e dal progetto pilota si è passati poi alla proposizione nazionale sulle quarte e quinte elementari, con presentazione e formazione dei referenti. Però anche in questo caso ad avanzamento progressivo, durante il primo anno di sperimentazione le scuole hanno prodotto tutta una serie di documenti molto interessanti relativi alle attività, ma per il secondo anno c'è stato un taglio rilevante di fondi e quindi l'implementazione è diventata più difficile. D'altronde i fondi per il progetto "Guadagnare Salute" sono fondi del Ministero della Salute, i fondi per il progetto "Frutta nelle Scuole" sono fondi MIPAAF e UE.

Il programma/servizio e le sue attività sono state riproposte nel tempo? Da quanti anni / quante volte?

"Scuola e cibo" è all'inizio del secondo anno, mentre "Frutta nelle Scuole" sono già due anni. "Guadagnare Salute" ha avuto un cospicuo finanziamento che però ormai risale al 2007. Infatti l'accettazione della strategia a livello nazionale con decreto ministeriale, e poi la formazione del Comitato Paritetico risale al 2007, che poi è stata confermata in questo progetto.

Sono state apportate modifiche all'impostazione o alle attività dei progetti nelle varie versioni? Se sì in base a quali fattori/motivazioni? (elementi economici/organizzativi)

Con "Frutta nelle Scuole", ad esempio, hanno fatto delle limature perché hanno rilevato in primo luogo delle criticità nella distribuzione, per cui hanno apportato delle modifiche in base al territorio, e in secondo luogo per quanto riguarda il controllo delle misure di accompagnamento, perché si è rilevato che queste si risolvevano nella maggior parte dei casi nella semplice distribuzione di gadget ai ragazzi (cappellini e fischietti etc.). Questo secondo elemento dovrebbe poi essere fondamentale per prolungare nel tempo l'effetto di induzione al consumo tramite la distribuzione gratuita di frutta e verdura. L'idea dal punto di vista economico e commerciale deve essere: "questa volta si spinge il futuro acquirente verso il consumo salubre". Per quanto riguarda la parte della formazione quindi, ci sono delle carenze e quindi per le misure di accompagnamento si dovrà vedere cosa verrà fatto quest'anno in cui ci dovrebbe essere un'omogeneità su tutto il territorio nazionale e nella proposizione. Bisogna anche tenere conto che spesso questi programmi europei vengono banditi all'improvviso e con un tempo limitato di adesione per cui il MIPAAF in questo caso ha preferito partecipare e iniziare le attività per poi "aggiustare il tiro" nel triennio, mentre altri paesi non sono neanche riusciti ad assicurare i requisiti iniziali e a partecipare. L'idea fondamentale anche di "Guadagnare Salute" è che tra le varie attività ci si un'attenzione particolare

alla formazione. Quindi ad esempio sono stati fatti dei corsi, all'interno di un progetto "Scuola e Salute", con attività di formazione piuttosto consistenti per le nostre figure, che sono i referenti per la salute presso gli Uffici scolastici Regionali (UU.SS.RR.), e per figure analoghe che svolgono lo stesso lavoro sul territorio presso le ASL, anche se non sono figure riconosciute istituzionalmente (questo perché non ci sono figure deputate a questi progetti di prevenzione presso le ASL, dipende dalle varie regioni e dalle strutture).

I rappresentanti dei beneficiari del servizio/programma sono stati chiamati a partecipare alla progettazione dello stesso? Sono stati coinvolti nella valutazione in qualche modo?

Se per beneficiari intendiamo le famiglie sono state chiaramente coinvolte nei vari progetti ma non nella fase progettuale. Ci sono stati dei riscontri positivi anche di categorie di genitori, e queste attività hanno tutte, in linea di massima, un riconoscimento di tipo trasversale anche dalle Politiche. Le varie interpellanze parlamentari infatti dimostrano questa sensibilità, senza poi però andare oltre alla richiesta di informazioni. Per quanto riguarda la valutazione ci sono dei riscontri e delle criticità che riguardano quasi sempre la scuola con il suo meccanismo a di ritorno diciamo ad "imbuto" dove i vari referenti delle scuole comunicano ai referenti provinciali, poi a quelli regionali e così via fino ad arrivare a noi del Ministero che portiamo le loro istanze. Che però talvolta, come "Frutta nelle Scuole" si infrangono sulle difficoltà di interazione con gli altri partner del programma.

Nel caso in cui l'intervento preveda attività di formazione specifica per i beneficiari sono state considerate le variabili socio-relazionali, in particolare quelle connesse alle competenze per la cittadinanza?

Quello che stiamo facendo riguardo all'alimentazione, e nel mio caso specifico educazione all'alimentazione, è connesso strettamente a questo tema e a quello di "Cittadinanza e Costituzione", come viene evidenziato spesso nei documenti informativi. Per quanto riguarda la valutazione ancora non è stato deciso nulla, si era discusso di questo in fase di progetto pilota ritenendo però di poter analizzare solo il tipo di rete instaurata e non se nelle scuole che hanno partecipato c'è stato un miglioramento del fitness etc. ma interventi di studio di questo tipo non sono stati ancora portati avanti. E' una cosa messa in luce al convegno "Okkio alla Salute" 2010 nel senso che il punto principe per la valutazione dal punto di vista sanitario sono i pediatri, e quindi i pediatri sul territorio nazionale, in particolare pediatra di scelta (il medico di base dei bambini), hanno delle scadenze specifiche che però sono molto variabili i controlli richiesti. Un pediatra proponeva un esperimento a doppio cieco in cui 500 pediatri continuano a fare quello che fanno e 500 adottano un approccio diverso stipulando una specie di patto con le

famiglie, che aderiscono per un lungo periodo tipo 5-6. Purtroppo c'è un rumore di fondo che rende difficile poi l'analisi dei risultati perché è stato visto con "Okkio alla Salute" e soprattutto con gli studi HPSC che ad esempio il titolo di studio della madre è strettamente correlato alla situazione della famiglia. Per cui laddove la madre ha un titolo di studio basso, spesso correlato ad un basso reddito, la situazione familiare sull'alimentazione è peggiore.

Alla conclusione dell'intervento è stata realizzata un'azione di valutazione complessiva dell'intervento relativamente alla sua efficacia rispetto alla politica socio-educativa avviata?

Noi abbiamo fatto delle valutazioni sul progetto pilota "Scuola e Cibo" dando delle descrizioni specifiche dei punti. Però tutti questi programmi sono programmi che sono partiti da non molto. Ad esempio "Frutta nelle Scuole" è pluriennale, almeno triennale poi forse rinnovabile, nelle valutazioni complessive anche fosse solo perché da sei a undici li raggiungono solo nell'arco di quattro anni forse è necessario aspettare. Poi comunque i fondi a disposizione per la valutazione sono limitati e non solo in questo Ministero. Per i progetti curati del MIPAAF, lo stesso Ministero tende ad affidarsi soprattutto all'INRAN, perché diciamo che è l'ente scientifico di riferimento come l'ISS per il Ministero della Salute.

Intervista 02

Nel caso del programma/servizio in questione, come sono state individuate le esigenze del committente? (normativa/direttive nazionali europee)

Le esigenze del committente, almeno sulle tossicodipendenze, derivano soprattutto dagli studi dell'ISS e anche da studi ministeriali e conoscenze interne che giungono dalle scuole. Ci sono dei dati quindi sulla diffusione delle tossicodipendenze, sull'età del primo consumo, sul fatto che quando entrano in uno stato di dipendenza il tempo che intercorre tra l'inizio della dipendenza vera e propria e l'arrivo ai centri nelle ASL è un tempo estremamente elevato, si parla di 6-7 anni. Questo è uno dei motivi per cui il Ministero si è molto impegnato sul progetto *Strengthening Family Project* (SFP). Infatti nella riproposizione di quest'ultimo progetto, che il ministero delle politiche familiari curerà direttamente, hanno anche previsto una parte di progetto, che loro definiscono di *early detection*, per instradare prima verso il recupero. Una sezione di intervento che nella prima edizione non è stata messa attivata. Tanto è vero che stanno collaborando più con il Ministero della Salute che con noi, per trovare un modo di portare questi ragazzi verso i loro centri e fuori dagli istituti scolastici. Quindi in collaborazione con gli istituti primari e secondari di primo grado verrà fatta la prevenzione, mentre con gli istituti superiori si farà questa *early detection*. Il problema è conclamato e ci sono studi che determinano le necessità oggettive di intervento. Attuare questo approccio di SFP sarà molto complesso perché prevede procedure estremamente delicate di analisi degli studenti effettuate da esperti. E' anche vero che però non si può ancora derogare alla famiglia per poi ritrovarsi con la madre che porta il capello del figlio al laboratorio sotto casa o che compra il kit x il test su internet.

Nel caso del programma/servizio in questione, come sono state individuate le esigenze dei beneficiari? (analisi dei fabbisogni, ricerca sul campo etc.)

Sui beneficiari invece ci sono delle ricerche di tipo intanto sanitario sulla diffusione dell'utilizzo delle sostanze stupefacenti e sull'età di inizio dell'uso di sostanze stupefacenti sempre ad opera dell'ISS. Un'analisi specifica per l'avvio del progetto 2You non è stata fatta neanche nella prima sperimentazione in cui i fondi disponibili era maggiori. Ma il problema e le modalità con cui affrontarlo è ben definito anche da studi di psicologi e pedagogisti sulla valenza dei centri di aggregazione.

Chi si è occupato di gestire e governare il progetto? Da quali figure professionali era/è composto il comitato di controllo o il gruppo di lavoro?

Il gruppo di lavoro era composto da personale dell'amministrazione, e personale del monitoraggio effettuato dall'INVALSI. Dal punto di vista tecnico-operativo me ne occupavo io, mentre per la parte amministrativa c'era il vicedirettore della Direzione. C'erano anche un professore universitario di pedagogia e un rappresentante della scuola, c'era una preside di un istituto comprensivo per assicurare un approccio con la vita quotidiana dell'istituto scolastico.

Chi ha valutato i risultati del programma/servizio? In quali modalità o secondo quali criteri/strumenti? Sono state inserite nell'impianto del progetto / programma dell'intervento "domande valutative" ovvero una "consegna" di quali aspetti o criteri più rilevanti da considerare per la valutazione? Quale valutazione (iniziale, progressiva, conclusiva, rendicontazione, ecc.)?

Il monitoraggio è stato affidato ad un ente esterno, l'INVALSI, che ha consegnato diversi rapporti. Nella committenza che il Ministero ha fatto all'INVALSI erano presenti i criteri da seguire per effettuare la valutazione, soprattutto in riferimento al controllo delle attività svolte nei centri e nella corrispondenza alla numerosità richiesta dal bando di gara.

Il programma/servizio e le sue attività sono state riproposte nel tempo? Da quanti anni / quante volte?

C'è stato un primo blocco che ha visto le attività finanziate per tre anni. A conclusione di questa è stata fatta una proroga di questo progetto per altri undici mesi che terminano ad agosto 2010. Si sta però predisponendo un nuovo bando per un'ulteriore anno e mezzo di attività però in questo momento è difficile dire se verrà rifinanziato.

Sono state apportate modifiche all'impostazione o alle attività dei progetti nelle varie versioni? Se sì in base a quali fattori/motivazioni? (elementi economici/organizzativi)

Già nell'ambito dell'implementazione delle attività della prima edizione del progetto, mentre inizialmente si prevedeva di portare avanti il progetto al di fuori dell'ambito scolastico anche se sempre a supporto dello studente oltre che del giovane in generale, dopo circa 3-4 mesi dall'inizio del progetto è stato chiesto alla mandataria, che gestiva il progetto, di portarlo all'interno delle scuole. Di relazionarsi cioè più strettamente alle scuole, sia da un punto di vista "fisico", cioè di stare nella scuola con il centro da un punto di vista logistico, sia di relazionarsi alle esigenze del territorio corrispondente alla rete di scuole di riferimento per ogni centro. Questo è un fatto che è stato chiesto successivamente all'avvio del progetto che poi è diventato obbligatorio nella proroga che è stata concessa. Le motivazioni non sono

state di tipo economico o logistico, ma più di tipo politico, per cui successivamente al cambio di governo le indicazioni per l'implementazione del progetto sono cambiate. Di fondo c'è stata anche la convinzione che, essendo fondi del Ministero dell'Istruzione, il progetto dovesse essere indirizzato primariamente agli studenti e poi ai giovani in generale. Inoltre in base ad alcune criticità rilevate, che in ogni caso non dequalificavano il progetto nella sua utilità ma forse la comprensione della sua efficacia, per comprendere meglio l'adeguatezza dell'intervento sui beneficiari si è preferito enfatizzare un maggior controllo sulle attività richiedendo all'ente valutatore di aumentare le rilevazioni sul campo dal 20% all'80%.

I rappresentanti dei beneficiari del servizio/programma sono stati chiamati a partecipare alla progettazione dello stesso? Sono stati coinvolti nella valutazione in qualche modo?

No ad entrambe le domande.

Nel caso in cui l'intervento preveda attività di formazione specifica per i beneficiari sono state considerate le variabili socio-relazionali, in particolare quelle connesse alle competenze per la cittadinanza?

Diciamo in parte di sì.

Alla conclusione dell'intervento è stata realizzata un'azione di valutazione complessiva dell'intervento relativamente alla sua efficacia rispetto alla politica socio-educativa avviata?

Se intendiamo che abbiamo verificato che il problema della tossicodipendenza o della dispersione scolastica, perché l'intervento riguardava quattro aree di intervento tra le quali anche interventi per la riduzione della dispersione scolastica, per alcuni parametri la valutazione è stata possibile. Ad esempio sulla dispersione scolastica e sul successo formativo i dati che ci hanno inviato le scuole che hanno partecipato al progetto, su quello sì il miglioramento c'è stato. Per quel che riguarda la tossicodipendenza non è così facile da effettuare, cioè dati oggetti da questo punto di vista non ce ne sono.

Intervista 03

Nel caso del programma/servizio in questione, come sono state individuate le esigenze del committente? (normativa/direttive nazionali europee)

Riguardo al patentino c'è una normativa che è comunque del 2004 che prevede per gli studenti di prepararsi per acquisirlo all'interno della scuola, quindi per forza di cose l'amministrazione si è dovuta attrezzare. Per quanto riguarda le individuazioni delle esigenze è tutto qui, nel senso che c'è una normativa che lo prevede e si è trattato soltanto di attrezzarsi.

Nel caso del programma/servizio in questione, come sono state individuate le esigenze dei beneficiari? (analisi dei fabbisogni, ricerca sul campo etc.)

Il primo anno venne fatta un'indagine sui numeri di riferimento della Scuola, sugli studenti tra i 14 e i 18 anni che potevano usufruire del servizio e su quello facemmo l'assegnazione e la suddivisione delle risorse e in ogni caso continuiamo a monitorare la consistenza numerica degli studenti. Non sono state individuate altre richieste, e comunque il "Patentino" prevede già 12 ore più otto di educazione alla convivenza civile. Alcune scuole sono partite per fare la prova pratica, ma questo fin dall'inizio, anche se un'indagine per sapere il bisogno di una prova pratica non è mai stata fatta. A monte è stato deciso di fare un protocollo con l'associazione motociclistica per la prova pratica e le scuole si sono organizzate per vedere di muoversi su questo fronte in autonomia, abbiamo solo creato le condizioni, diffondendo le informazioni sulle opportunità etc. . Che poi le scuole si siano organizzate per effettuare la prova pratica quella è stata una decisione decentrata, andrebbe visto poi a livello di scuola perché la nostra esigenza primaria in fondo è stata quella di rispondere agli obblighi di legge. E' chiaro come ci fosse un percorso che nasceva da lontano, come fossimo stati impegnati fin dall'inizio a pensare alla necessità di un intervento del genere per contribuire alla prevenzione degli incidenti, perché è chiaro che per una cosa del genere il parametro fondamentale è il tasso di incidentalità. Capire le necessità degli studenti e delle famiglie è stato poi lasciato come compito alle scuole, dopo che avevamo creato tutti i presupposti per lavorare.

Chi si è occupato di gestire e governare il progetto? Da quali figure professionali era/è composto il comitato di controllo o il gruppo di lavoro?

Per il Ministero della Pubblica Istruzione questa Direzione. Il comitato di controllo era diretto dal direttore generale e poi c'era un gruppo di lavoro composto in intesa con il Ministero dello Sport [delle Politiche giovanili e dello Sport ndi]. I controlli che abbiamo fatto, cioè il monitoraggio che curiamo noi, e inviamo annualmente, riporta quanti corsi vengono attivati, quanti sono gli studenti partecipanti e quanti sono quelli che superano l'esame. Dalle schede che riceviamo sappiamo anche

chi organizza la prova pratica e chi organizza l'esame. Dal prossimo anno diverrà obbligatoria anche la prova pratica.

Chi ha valutato i risultati del programma/servizio? In quali modalità o secondo quali criteri/strumenti? Sono state inserite nell'impianto del progetto / programma dell'intervento "domande valutative" ovvero una "consegna" di quali aspetti o criteri più rilevanti da considerare per la valutazione? Quale valutazione (iniziale, progressiva, conclusiva, rendicontazione, ecc.)?

Noi valutiamo a tutti i livelli. A livello periferico vediamo quanti hanno fatto l'esame e quanti sono passati etc., ma poi abbiamo questa corrispondenza tra il numero di coloro che non passano la patente di guida B e il numero di bocciati all'esame di patentino, che è un 30%.

Il Censis, anni fa perché siamo partiti prima della riforma, ha fatto un altro tipo di lavoro, ha fatto una ricerca sui comportamenti sull'educazione stradale, sui comportamenti e sulla percezione del rischio partendo e seguendo una classe dalla prima alla quinta e poi negli anni e c'erano anche delle domande sulla guida del motorino. Però essendo una ricerca su tutti gli studenti i dati sono diversi rispetto ai nostri perché ai corsi del patentino partecipa circa il 50% degli studenti. Le risorse finanziarie sono stanziare appositamente in base ai partecipanti agli esami, non di chi li supera chiaramente perché vi è questa percentuale rilevante del 30% che viene bocciata.

Il programma/servizio e le sue attività sono state riproposte nel tempo? Da quanti anni / quante volte?

Dal 2004 ogni anno.

Sono state apportate modifiche all'impostazione o alle attività dei progetti nelle varie versioni? Se sì in base a quali fattori/motivazioni? (elementi economici/organizzativi)

A livello centrale abbiamo modificato ben poco. Se sono state fatte delle modifiche è su questo discorso delle otto ore curricolari di educazione alla convivenza civile che quindi erano state inserite e che dovevano essere attestate per poi partecipare all'esame della motorizzazione, perché l'esame si fa comunque in quella sede. Noi abbiamo fatto dei cambiamenti solo in relazione alle indicazioni nazionali e degli ordinamenti nostri. Per cui ora siamo infatti in fase di cambiamento per vedere cosa fare di queste otto ore che per la scuola a questo punto sono un peso perché non corrispondono più alla normativa. Questa però era una caratteristica voluta proprio da noi della Scuola per dare un servizio in più a chi seguiva il corso nella scuola.

I rappresentanti dei beneficiari del servizio/programma sono stati chiamati a partecipare alla progettazione dello stesso? Sono stati coinvolti nella valutazione in qualche modo?

No, perché era un'intervento strettamente normato.

Nel caso in cui l'intervento si proponesse un'azione di conoscenza nei beneficiari sono state considerate le variabili socio-relazionali, in particolare quelle connesse alle competenze per la cittadinanza?

Sì, come già detto Il Ministero ha deciso di inserire otto ore aggiuntive di educazione alla convivenza civile alle dodici standard anche nelle scuole guida. Col cambio della normativa, però, credo che verranno cancellate per i motivi che ho già detto.

Alla conclusione dell'intervento è stata realizzata un'azione di valutazione complessiva dell'intervento relativamente alla sua efficacia rispetto alla politica socio-educativa avviata?

Una vera e propria attività in questo senso non è mai stata fatta, se non con l'ultimo anno della ricerca Censis dove si poteva intravedere un mutamento della situazione. Però una indagine per studiare i cambiamenti del comportamento dopo l'attivazione della politica del "Patentino" non è stata fatta, anche perché non è un progetto terminato, ma uno a regime e che quindi ha un differente risultato ogni anno. Bisognerà vedere sul lungo periodo. Se ho ben capito, dalla sua presentazione degli obiettivi della sua tesi, che cosa vuole ottenere, la prego di farmene avere una copia, dato che stiamo pensando di affidarci ad una organizzazione esterna per fare una valutazione degli interventi nelle scuole e nel complesso e vorrei approfondire l'argomento per comprendere meglio tutte le implicazioni.

Intervista 04

Nel caso del programma/servizio in questione, come sono state individuate le esigenze del committente? (normativa/direttive nazionali europee)

Oltre al progetto *Strengthening families program* essendo vicedirettore della Direzione Generale per diversi anni ho avuto anche una visione complessiva di tutti gli interventi attivati. Per informazioni più dettagliate sul programma in questione, tipo le condizioni del Protocollo d'Intesa con l'ex Dipartimento Nazionale Politiche Antidroga (DNPA), vi rimando ai documenti specifici, ma in questo caso, come in altri, le scelte politiche determinano le priorità di intervento. Comunque, in generale, derivano tutte da accordi di programma con altri Ministeri o a implementazione della normativa, come ad esempio per quanto ha riguardato il patentino. Vi sono anche dei progetti europei cui il Ministero è chiamato a partecipare e che si attivano nelle scuole italiane, come ad esempio quello sulle *life skills*⁴⁴⁰.

Nel caso del programma/servizio in questione, come sono state individuate le esigenze dei beneficiari? (analisi dei fabbisogni, ricerca sul campo etc.)

In generale vi sono delle convenzioni con organizzazioni o enti terzi, come ad esempio quella con il "Telefono Azzurro" e da queste riceviamo informazioni sulle necessità e i bisogni degli studenti. Nella maggioranza dei casi però vi è anche la comunicazione interna che riceviamo dalle scuole e che come dati aggregati mostrano le aree di intervento più urgenti. Ad esempio riceviamo ogni giorno comunicazione dai carabinieri sugli alunni che non si presentano a scuola, o sui fatti di violenza. Oppure dai presidi la presenza di problemi nelle scuole. Queste

⁴⁴⁰ L'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità), rivedendo il proprio concetto di prevenzione in senso formativo, piuttosto che igienico-sanitario, ha optato per la locuzione *Skills for Life*, emanando un documento programmatico⁴⁴⁰ intenzionalmente rivolto ai sistemi educativi, all'interno del quale si sottolinea il ruolo della scuola nel fornire le competenze utili per "mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi, le pressioni e gli stress della vita quotidiana". Ancora, l'OMS dichiara la correlazione tra il gap di queste competenze ed i rischi sanitari specifici: "La mancanza di tali skill socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta allo stress: tentativi di suicidio, tossicodipendenza, fumo, alcolismo, ecc.". Il quadro concettuale *Skills for Life* secondo OMS è articolato in dieci competenze:

- Decision Making: prendere decisioni in modo consapevole;
- Problem Solving: affrontare e risolvere i problemi in modo costruttivo;
- Creatività: trovare soluzioni e idee originali;
- Senso critico: analizzare e valutare le situazioni;
- Comunicazione efficace: esprimersi in modo efficace sia a livello verbale che non verbale;
- Skills per le relazioni interpersonali: mettersi in relazione in modo positivo con gli altri;
- Autocoscienza: conoscere se stessi;
- Empatia: comprendere e ascoltare l'altro;
- Gestione delle emozioni: riconoscere e regolare le proprie emozioni;
- Gestione dello stress: conoscere e controllare le proprie fonti di tensione.

Cfr. Bollettino OMS, *Skills for life*, n. 1 1992.

sono, in realtà, le fonti principali. Fino a pochi anni fa c'erano gli ispettori che erano gli occhi e le orecchie del Ministero e dai rapporti dei quali si ricevevano informazioni di prima mano. Ma erano allo stesso tempo la voce dell'amministrazione e non soltanto riguardo, ad esempio, l'interpretazione delle circolari del Ministero, ma anche su le linee di indirizzo generali da perseguire nelle scuole e sulle attività principali sulle quali focalizzare i propri sforzi. C'era in questo senso una specie di omogeneità negli indirizzi di politica educativa. Ora è vero che spesso i nostri interventi sono diretti a zone di cui conosciamo bene i problemi, ad esempio Scampia, ciò non toglie che sicuramente vi sono degli enormi interrogativi, di altro tipo evidentemente, anche nelle scuole che dall'esterno non mostrano di avere emergenze significative. Alcuni dei problemi che siamo chiamati ad affrontare oggi non si manifestano direttamente e spesso le richieste di aiuto ed intervento arrivano per vie traverse.

Chi si è occupato di gestire e governare il progetto? Da quali figure professionali era/è composto il comitato di controllo o il gruppo di lavoro?

Nel progetto Centri 2You vi erano anche esperti esterni, in particolare sia un professore ordinario di pedagogia sia ricercatori dell'Invalsi. Per quanto riguarda il progetto SFP vi erano anche un medico e un incaricato dell'ex DNPA. In generale però i comitati tecnici sono formati da personale di questa Amministrazione con formazione di tipo tecnico-amministrativo, talvolta supportati da soggetti di altre amministrazioni, laddove vi erano cofinanziamenti, anche per fornire a quest'ultime le informazioni di prima mano e per dare l'idea di una compartecipazione all'intervento.

Chi ha valutato i risultati del programma/servizio? In quali modalità o secondo quali criteri/strumenti? Sono state inserite nell'impianto del progetto / programma dell'intervento "domande valutative" ovvero una "consegna" di quali aspetti o criteri più rilevanti da considerare per la valutazione? Quale valutazione (iniziale, progressiva, conclusiva, rendicontazione, ecc.)?

Nel caso di SFP abbiamo effettuato un bando di gara cui potevano partecipare le università, ed è risultata vincitrice l'università Ca' Foscari. Il metodo utilizzato nel progetto prevedeva già un processo valutativo per le evidenze dell'applicazione del metodo, mentre come amministrazione abbiamo chiesto in più una valutazione completa del progetto pilota. Il lavoro effettuato dall'università è stato molto preciso e dettagliato, ed ha prodotto anche una notevole mole di dati. Purtroppo, e questo è grave, l'Amministrazione non è riuscita a tradurre i risultati della valutazione in una riproposizione del programma ed una implementazione stabile dello stesso nel sistema territoriale. La grande questione qui riguarda le finalità con cui viene effettuata la valutazione. Il problema principale in realtà sembra essere la produzione di incartamenti utili in caso di indagine della Corte dei Conti. La

necessità è quindi quella di rendicontare tutte le operazioni e le attività svolte in ogni progetto per avere le "pezze d'appoggio" in caso di richiesta dei magistrati della Corte dei Conti. Questi ultimi poi non sono in grado di entrare nel merito delle nostre azioni che sono molto specialistiche ed in un certo senso si accontentano che i documenti ufficiali confermino formalmente la regolarità della procedura. Più volte mi sono state richieste le documentazioni di progetti che sono risultati perfetti da un punto di vista gestionale, ma che poi non sono stati sviluppati dall'Amministrazione. La valutazione delle nostre attività in questo modo perde di valore perché non incide realmente sulle prospettive di sviluppo del Sistema d'Istruzione e Formazione.

Il programma/servizio e le sue attività sono state riproposte nel tempo? Da quanti anni / quante volte?

L'attività formativa per le famiglie è durata più o meno un anno con tre successive riproposizioni del corso. Però il progetto è stato avviato una volta sola, ormai due anni fa, ed è durato complessivamente due anni e mezzo effettivi. Anche se sembra che il metodo verrà ripreso presto direttamente dal Dipartimento per le politiche antidroga della Presidenza del Consiglio, non abbiamo ricevuto ancora richieste di collaborazione o di informazioni sulla nostra sperimentazione.

Sono state apportate modifiche all'impostazione o alle attività dei progetti nelle varie versioni? Se sì in base a quali fattori/motivazioni? (elementi economici/organizzativi)

Per quanto riguarda SFP, essendo un progetto pilota per la sperimentazione del metodo non abbiamo avuto elementi di riferimento. Il terzo corso di formazione delle famiglie è durato dieci incontri invece che quattordici perché le famiglie ritenevano che vie erano molte ripetizioni di argomenti (causate dall'eliminazione delle lezioni troppo specifiche sull'abuso di sostanze stupefacenti). Nella maggioranza dei casi, una volta stabilito per contratto le attività non intervengono molte modificazioni. A meno che non vi siano poi delle successive richieste a livello politico che giustifichino il cambio di indirizzo, per SFP ad esempio sono stati aumentati il numero di centri, per includere altre zone disagiate, mantenendo lo stesso finanziamento e alterando alcuni elementi del metodo come il *catering*.

I rappresentanti dei beneficiari del servizio/programma sono stati chiamati a partecipare alla progettazione dello stesso? Sono stati coinvolti nella valutazione in qualche modo?

No, praticamente in nessuno dei casi di intervento di questo tipo associazioni di beneficiari sono state chiamate a partecipare alla progettazione. Per vari motivi, principalmente per la difficoltà logistiche nel richiamare anche solo le maggiori associazioni, ad esempio per quanto riguarda quelle degli studenti, con la probabile conseguenza di allungare la tempistica e moltiplicare le difficoltà organizzative. Vi sono poi da tenere in considerazione gli interessi di parte e le ideologie forti che spesso permeano queste organizzazioni che non sarebbero sicuramente di aiuto al progetto.

Nel caso in cui l'intervento preveda attività di formazione specifica per i beneficiari sono state considerate le variabili socio-relazionali, in particolare quelle connesse alle competenze per la cittadinanza?

Non erano presenti, se non sbaglio, riferimenti diretti alle competenze per la cittadinanza definite a livello europeo. E' chiaro però che, ad esempio per SFP, c'è stato un fortissimo intervento sulle competenze relazionali e sociali dei bambini e degli adulti, che possono essere considerate parte o assimilate ad alcune delle competenze per la cittadinanza. Gli obiettivi di sostegno e recupero della maggioranza dei progetti della Direzione Generale sono in prospettiva di un rafforzamento della partecipazione civile degli studenti e dei giovani in generale.

Alla conclusione dell'intervento è stata realizzata un'azione di valutazione complessiva dell'intervento relativamente alla sua efficacia rispetto alla politica socio-educativa avviata?

A mio avviso questo è sicuramente uno dei punti più importanti da discutere. Infatti il punto debole di questi interventi è che spesso sono interventi *una tantum*. L'Amministrazione investe risorse ingenti che però poi non vengono messe a sistema anche laddove vi siano prove del funzionamento del programma. Questa miopia non è certamente un elemento caratteristico di questi ultimi anni, ho seguito progetti da miliardi di lire a fine anni ottanta inizio anni novanta, relativi al nuovo curriculum degli istituti tecnici e industriali, e anche in quel caso nonostante l'impegno personale e gli sforzi dei soggetti coinvolti, esaurito il finanziamento la situazione è stata lasciata a se stessa. Certamente i prodotti della formazione sono rimasti, ma non essendo una cosa sedimentata o continuamente diffusa i risultati a lungo termine non sono stati così importanti come si prevedeva. Nel caso di SFP, ad esempio, la formazione degli insegnanti sul metodo, una volta accertato che il progetto aveva ottenuto dei risultati positivi, se non viene diffusa sul territorio e non si creano le condizioni perché sia spendibile a favore di altri interventi si ottiene ben poco. In questo senso la spesa ingente per il progetto pilota non è giustificata. Per il Patentino, ad esempio, sono sicuro che si sarebbe potuto fare molto di più sia per la formazione degli insegnanti che per

l'implementazione. Mi ricordo che nei primi due anni vennero spesi qualcosa come quaranta milioni di euro circa, che avrebbero potuto offrire molte opportunità in più se gestiti con approcci differenti. Poi ci sono i problemi di budget delle scuole, perché spesso succede, non sto parlando del patentino nello specifico, che fondi diretti al primo anno diventino del secondo e vengano spesi per acquistare consumabili di prima necessità per la scuola. Ma l'Amministrazione dovrebbe tenere conto di questa situazione ed impegnarsi per mettere a regime i propri progetti nell'ottica di una politica decisa.

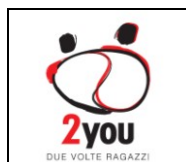
Appendice B

La strumentazione

Appendice B	282
La strumentazione	282
Dati generali.....	284
A-Informazioni sul Centro	287
B-Accoglienza nel Centro	288
C – Settore istruzione e formazione.....	291
D-Settore sportivo	296
E - Settore ludico/creativo	299
F - Settore culturale-ricreativo.....	301
Dati generali.....	304
A-Informazioni sul Centro	307
B-Accoglienza nel Centro	308
C – Settore istruzione e formazione.....	311
D-Settore sportivo	316
E - Settore ludico/creativo	319
F - Settore culturale-ricreativo.....	321
Dati generali.....	324
A-Informazioni sul Centro	327
B-Accoglienza nel Centro	328
C – Settore istruzione e formazione.....	331
D-Settore sportivo	336
E - Settore ludico/creativo	339
F - Settore culturale-ricreativo.....	341

Di seguito è riportata la strumentazione utilizzata per effettuare le interviste all'interno dell'azione delle osservazioni sul campo. In ognuno dei questionari sono state evidenziate, in particolare, le domande che sono state utilizzate per compiere il calcolo degli effetti secondo il modello controfattuale.

Progetto Monitoraggio Centri di aggregazione giovanile



Intervista agli studenti



INVALSI

Dati generali

1. Centro 2you di _____

2. Sesso

M

F

3. Quanti anni hai compiuto?

|_|_|

4. Provenienza

	denominazione	
stesso quartiere del Centro	<input type="checkbox"/>
altra zona	<input type="checkbox"/>
altro comune (sigla) ⁴⁴¹	_ _	<input type="checkbox"/>
altra provincia (sigla) ⁴⁴²	_ _	<input type="checkbox"/>

5. Quanti anni hanno i tuoi genitori?

padre |_|_|

madre |_|_|

6. Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori?

Titolo studio	padre	madre
laurea / laurea magistrale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diploma universitario o laurea breve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diploma di scuola media superiore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diploma di scuola media inferiore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
licenza elementare o nessun titolo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁴⁴¹ Compilare la casella se diverso dal Comune di appartenenza del Centro

⁴⁴² Compilare la casella se diverso dalla Provincia di appartenenza del Centro

7. Qual è la condizione professionale o non professionale dei tuoi genitori?

	padre	madre
occupato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
disoccupato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in cerca di prima occupazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pensionato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inabile al lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
casalinga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studente/essa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare _____ _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Qual è la posizione professionale dei tuoi genitori?

	padre	madre
lavoratore autonomo (es. sarto/a, infermiere/a, meccanico, ecc.)		
imprenditore/imprenditrice o libero/a professionista (es. ristoratore, commerciante, medico, ingegnere, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lavoratore/lavoratrice o coadiuvante (es. apprendista, formazione lavoro, lavoro a domicilio, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dirigente o direttivo (es. pubblica amministrazione, enti locali, aziende private)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
impiegato/a o intermedio/a (es. insegnante, ricercatore, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
operario/a o assimilato/a (es. meccanico, usciere, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Da chi e da quante persone è composta la tua famiglia? (Indica i componenti del nucleo familiare, compreso te, che convivono nella stessa abitazione).

componenti	
padre	<input type="checkbox"/>
madre	<input type="checkbox"/>
	numerosità
figli	_
nonni	_
zii	_
altro (specificare)	_

10. Hai fratelli o sorelle iscritti al Centro?

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

A-Informazioni sul Centro

A1. Come hai saputo dell'esistenza del Centro?

manifesti, locandine, brochure	<input type="checkbox"/>
amici	<input type="checkbox"/>
professori	<input type="checkbox"/>
familiari (genitori, fratelli ,altro familiare)	<input type="checkbox"/>
scuola pubblicità della scuola	<input type="checkbox"/>
persone che frequentano il Centro	<input type="checkbox"/>
informazioni su mezzi di comunicazioni di massa locali (radio/TV locali)	<input type="checkbox"/>
internet	<input type="checkbox"/>
altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>

A2. L'idea di rivolgerti al centro è partita da te? (se No, vai alla domanda A2a. Se Sì, vai alla domanda A3)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

A2a (Se No) Chi ti ha indirizzato presso il Centro?

scuola (docenti, dirigente scolastico)	<input type="checkbox"/>
famiglia	<input type="checkbox"/>
assistenti sociali	<input type="checkbox"/>
altri giovani	<input type="checkbox"/>
altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>

A3. Che cosa ti ha spinto a rivolgerti al Centro?

curiosità	<input type="checkbox"/>
interesse per le attività offerte	<input type="checkbox"/>
bisogno di aiuto	<input type="checkbox"/>
altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>

B-Accoglienza nel Centro

B1. Da quale anno fruisce di un servizio realizzato dal Centro?

	Primo Ciclo	Secondo ciclo
2006	<input type="checkbox"/>	
2007	<input type="checkbox"/>	
2008	<input type="checkbox"/>	
2009		<input type="checkbox"/>
2010		<input type="checkbox"/>

B1a Nel caso tu abbia frequentato il Centro nel primo Ciclo (periodo 2006-2008), la successiva frequenza nel secondo ciclo (2009-2010) si è modificata rispetto a

Formulazione della richiesta	
Più precisa (maggiore accuratezza nella dichiarazione delle necessità e dei fabbisogni)	<input type="checkbox"/>
Più articolata (maggiore dettagli nella precisazione delle necessità e del fabbisogno)	<input type="checkbox"/>
Più preparata (maggiore diligenza nella precisazione e articolazione delle necessità e del fabbisogno)	<input type="checkbox"/>
Progettazione della proposta	
Più programmata (migliore disposizione e successione delle azioni da svolgere)	<input type="checkbox"/>
Più pianificata (migliore progresso temporale della successione delle azioni da effettuare)	<input type="checkbox"/>
Più partecipata (migliore coinvolgimento nella preparazione della proposta di servizio da frequentare)	<input type="checkbox"/>
Partecipazione nel servizio	<input type="checkbox"/>
Più seguita (maggiore attenzione per la frequenza del servizio)	<input type="checkbox"/>
Più accompagnata (maggiore prolungamento dell'assistenza durante il servizio)	<input type="checkbox"/>
Più parte in causa (maggiore richiesta di assunzione di responsabilità nella gestione del servizio).	<input type="checkbox"/>

B2. Chi ti ha accolto presso il Centro (periodo 2009-2010)?

responsabile del centro	<input type="checkbox"/>
segretaria	<input type="checkbox"/>
educatore	<input type="checkbox"/>
animatore	<input type="checkbox"/>
psicologo	<input type="checkbox"/>
volontario	<input type="checkbox"/>

B3. Quale tra gli atteggiamenti, o modi di fare, sono stati dimostrati dal personale del Centro che ti ha accolto e quanto ne sei stato soddisfatto ?

SODDISFAZIONE

ATTEGGIAMENTI	per nulla	poco	abbastanza	molto
attenzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
disponibilità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
precisione nelle risposte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B4. Quando sei stato accolto nel Centro hai partecipato a:

AZIONI	
un colloquio individuale con un operatore	<input type="checkbox"/>
un colloquio con un gruppo di operatori	<input type="checkbox"/>
un colloquio con lo psicologo	<input type="checkbox"/>
la compilazione di una scheda o questionario informativo	<input type="checkbox"/>

B5. Quando hai cominciato a frequentare il Centro, cioè nella fase di inserimento:

sei stato affiancato da un educatore	<input type="checkbox"/>
hai avuto colloqui di sostegno (counseling)	<input type="checkbox"/>
sei stato inserito subito nelle attività	<input type="checkbox"/>
il Centro si è messo in collegamento con l'organizzazione che ti ha inviato	<input type="checkbox"/>

B6. In quale area di attività offerta dal Centro sei stato inserito?

Area della consulenza e del sostegno alla persona giovane	<input type="checkbox"/>
Area dell'istruzione e della formazione	<input type="checkbox"/>
Area culturale, sportiva, ludico-creativa	<input type="checkbox"/>
<i>Settore sportivo</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore pittorico</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore culturale-ricreativo</i>	<input type="checkbox"/>

B7. Prima di frequentare il Centro hai frequentato servizi analoghi realizzati da altre organizzazioni presenti nel tuo territorio?

Servizi analoghi	Presenza sul territorio	Frequenza dei servizi
Area della consulenza e del sostegno alla persona giovane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Area dell'istruzione e della formazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Area culturale, sportiva, ludico-creativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore sportivo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore pittorico</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore culturale-ricreativo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C – Settore istruzione e formazione

C1. Quale anno di scuola frequenti?

Anno d'iscrizione	Scuola primaria o secondaria di primo grado (media)	Secondaria di secondo grado (superiore)
primo anno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
secondo anno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
terzo anno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
quarto anno		<input type="checkbox"/>
quinto anno		<input type="checkbox"/>

C2. (Per la scuola di secondo grado) Quale indirizzo di scuola frequenti?

Indirizzo	
Licei (tutte le tipologie)	<input type="checkbox"/>
Istituti tecnici (tutte le tipologie)	<input type="checkbox"/>
Istituti professionali (tutte le tipologie)	<input type="checkbox"/>
Altri Istituti superiori	<input type="checkbox"/>

C3. Durante il tuo percorso scolastico hai riportato bocciature? (Se Sì vai alla domanda C3a; se No vai alla domanda C4)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

C3a. Se sì, indica quale classe hai ripetuto

Anno di iscrizione	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Primo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Secondo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarto		<input type="checkbox"/>
Quinto		<input type="checkbox"/>

C4. Stai partecipando a corsi di istruzione/formazione al di fuori della scuola? (se Sì vai alla domanda C4a; se No vai alla domanda C5)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

C4a. Se Sì, quale corso/i stai frequentando?

informatica	<input type="checkbox"/>
Lingua straniera	<input type="checkbox"/>
Lingua italiana	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>

C5. Attualmente vivi una situazione di difficoltà a scuola? (se Sì vai alla domanda C5a; se No vai alla domanda C6)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

C5a. Quale delle successive situazioni di difficoltà a scuola sono per te importanti in questo momento?

Tipologia di difficoltà	
comprendere i contenuti di tipo scientifico	<input type="checkbox"/>
comprendere i contenuti di italiano, storia, geografia, ecc.	<input type="checkbox"/>
comprendere i contenuti di tipo tecnologico (informatica, elettronica, ecc.)	<input type="checkbox"/>
lentezza nel fare i compiti	<input type="checkbox"/>
scarsa motivazione allo studio	<input type="checkbox"/>
Stanchezza fisica	<input type="checkbox"/>
scarso interesse per la scuola scelta	<input type="checkbox"/>

incomprensioni con i compagni di scuola	<input type="checkbox"/>
incomprensioni con i docenti	<input type="checkbox"/>
incomprensioni nella famiglia	<input type="checkbox"/>
incomprensioni con gli amici	<input type="checkbox"/>
altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>

C6. Sei stato inserito e partecipi ad attività di sostegno/recupero scolastico presso il Centro? (Se Sì vai alle domande C6a ; se No vai alla domanda D1)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	Non sempre
<input type="checkbox"/>	Non ho ancora iniziato
<input type="checkbox"/>	No

C6a. A quali attività di sostegno/recupero hai partecipato o stai partecipando e quanto sei soddisfatto di queste attività?

Attività	Molto soddisfatto o	Abbastanza soddisfatto o	Poco soddisfatto o	Per nulla soddisfatto o
Gruppi di studio su specifiche materie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studio individuale con un compagno tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studio individuale con personale del Centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratori linguistici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratori informatici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratori sulla metodologia di studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Settore sportivo

Se stai partecipando ad attività sportive organizzate dal Centro rispondi alle domande che seguono, altrimenti passa alle domande a p. 16.

D-Settore sportivo

D1. Hai partecipato o stai partecipando ad attività sportive offerte dal Centro? (Se Sì vai alla domanda D1a ; se No vai alla domanda D2)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

D1a. Quale attività sportiva pratichi presso il Centro? Indica quanto sei soddisfatto dell'attività che pratichi

ATTIVITA'	per nulla	poco	abbastanza	molto
rugby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arti marziali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
scherma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
atletica leggera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pallavolo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
calcio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tennis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pattinaggio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ginnastica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pallacanestro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D2. Il Centro ha organizzato itinerari di formazione sportiva (Se Sì vai alle domande D2a, D2b,; se No vai alla domanda D3)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	Non lo so

D2A. Se si, indica il corso a cui hai partecipato e quanto ne sei soddisfatto

	per nulla	poco	abbastanza	molto
aspiranti arbitri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

organizzatori sportivi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
minimister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D3. Il Centro ha organizzato manifestazioni sportive? (se Sì vai alle domande successive; se No vai a p. 16)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	Non lo so

D3A. Se sì, indicare le manifestazioni cui si è partecipato e quanto ne sei soddisfatto

	per nulla	poco	abbastanza	molto
feste dello sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
manifestazioni sportive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
campionati provinciali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tornei studenteschi o ricreativi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Settore ludico-creativo

Se stai partecipando ad attività ludico-creative organizzate dal Centro rispondi alle domande che seguono, altrimenti passa alle domande a p. 18.

E - Settore ludico/creativo

E1. Hai partecipato o stai partecipando ad attività ludico/teatrali offerte dal Centro? (se Sì vai alle domande successive; se No vai a p. 18)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

E1a. Se sì, indicare l'attività praticata e quanto ne sei soddisfatto

	SODDISFAZIONE			
	per nulla	poco	abbastanza	molto
attività individuali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attività a coppie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attività di improvvisazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attività di travestimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
creazione e rappresentazione di storie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
elaborazione di scenografie, costumi, burattini e marionette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
canto e musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
danza e musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E2. Il Centro ha organizzato iniziative di carattere musicale?

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

E2a. Se sì, indica il corso o la manifestazione cui si è partecipato e quanto sei soddisfatto di queste manifestazioni

	per nulla	poco	abbastanza	molto
incontri di ascolto di musica libero e guidato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
incontri con l'artista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
incontri con critici musicali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
organizzazione di bande/gruppi musicali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

scambi di testi e di cd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Settore culturale-ricreativo

Se stai partecipando ad attività sportive organizzate dal Centro rispondi alle domande che seguono, altrimenti hai concluso la compilazione del questionario.

Grazie per la tua collaborazione

F - Settore culturale-ricreativo

F1. Il Centro ha organizzato manifestazioni culturali?

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	Non lo so

F1a. Se sì, indica le iniziative cui si è partecipato e quanto sei soddisfatto di queste iniziative

	per nulla	poco	abbastanza	molto
cineforum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
videoracconto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
talk show	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratorio di scrittura creativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratorio di lettura espressiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Progetto Monitoraggio Centri di aggregazione giovanile



Intervista agli studenti



INVALSI

Indice

Dati generali	Errore. Il segnalibro non è definito.
A-Informazioni sul Centro	Errore. Il segnalibro non è definito.
B-Accoglienza nel Centro	Errore. Il segnalibro non è definito.
C - Supporto scolastico	Errore. Il segnalibro non è definito.
D-Settore sportivo	Errore. Il segnalibro non è definito.
E - Settore ludico/creativo	Errore. Il segnalibro non è definito.
F - Settore culturale-ricreativo	Errore. Il segnalibro non è definito.

Dati generali

1. Centro 2you di _____

2. Sesso

M

F

3. Quanti anni hai compiuto?

|_|_|

4. Provenienza

	denominazione	
stesso quartiere del Centro	<input type="checkbox"/>
altra zona	<input type="checkbox"/>
altro comune (sigla) ⁴⁴³	_ _	<input type="checkbox"/>
altra provincia (sigla) ⁴⁴⁴	_ _	<input type="checkbox"/>

5. Quanti anni hanno i tuoi genitori?

padre |_|_|

madre |_|_|

6. Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori?

Titolo studio	padre	madre
laurea / laurea magistrale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diploma universitario o laurea breve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diploma di scuola media superiore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diploma di scuola media inferiore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
licenza elementare o nessun titolo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁴⁴³ Compilare la casella se diverso dal Comune di appartenenza del Centro

⁴⁴⁴ Compilare la casella se diverso dalla Provincia di appartenenza del Centro

7. Qual è la condizione professionale o non professionale dei tuoi genitori?

	padre	madre
occupato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
disoccupato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in cerca di prima occupazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pensionato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inabile al lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
casalinga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studente/essa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare _____ _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Qual è la posizione professionale dei tuoi genitori?

	padre	madre
lavoratore autonomo (es. sarto/a, infermiere/a, meccanico, ecc.)		
imprenditore/imprenditrice o libero/a professionista (es. ristoratore, commerciante, medico, ingegnere, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lavoratore/lavoratrice o coadiuvante (es. apprendista, formazione lavoro, lavoro a domicilio, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dirigente o direttivo (es. pubblica amministrazione, enti locali, aziende private)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
impiegato/a o intermedio/a (es. insegnante, ricercatore, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
operario/a o assimilato/a (es. meccanico, usciere, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Da chi e da quante persone è composta la tua famiglia? (Indica i componenti del nucleo familiare, compreso te, che convivono nella stessa abitazione).

componenti	
padre	<input type="checkbox"/>
madre	<input type="checkbox"/>
	numerosità
figli	_
nonni	_
zii	_
altro (specificare)	_

10. Hai fratelli o sorelle iscritti al Centro?

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

A-Informazioni sul Centro

A1. Come hai saputo dell'esistenza del Centro?

manifesti, locandine, brochure	<input type="checkbox"/>
amici	<input type="checkbox"/>
professori	<input type="checkbox"/>
familiari (genitori, fratelli ,altro familiare)	<input type="checkbox"/>
scuola pubblicità della scuola	<input type="checkbox"/>
persone che frequentano il Centro	<input type="checkbox"/>
informazioni su mezzi di comunicazioni di massa locali (radio/TV locali)	<input type="checkbox"/>
internet	<input type="checkbox"/>
altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>

A2. L'idea di rivolgerti al centro è partita da te? (se No, vai alla domanda A2a. Se Sì, vai alla domanda A3)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

A2a (Se No) Chi ti ha indirizzato presso il Centro?

scuola (docenti, dirigente scolastico)	<input type="checkbox"/>
famiglia	<input type="checkbox"/>
assistenti sociali	<input type="checkbox"/>
altri giovani	<input type="checkbox"/>
altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>

A3. Che cosa ti ha spinto a rivolgerti al Centro?

curiosità	<input type="checkbox"/>
interesse per le attività offerte	<input type="checkbox"/>
bisogno di aiuto	<input type="checkbox"/>
altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>

B-Accoglienza nel Centro

B1. Da quale anno fruisci di un servizio realizzato dal Centro?

	Primo Ciclo	Secondo ciclo
2006	<input type="checkbox"/>	
2007	<input type="checkbox"/>	
2008	<input type="checkbox"/>	
2009		<input type="checkbox"/>
2010		<input type="checkbox"/>

B1a Nel caso tu abbia frequentato il Centro nel primo Ciclo (periodo 2006-2008), la successiva frequenza nel secondo ciclo (2009-2010) si è modificata rispetto a

Formulazione della richiesta	
Più precisa (maggiore accuratezza nella dichiarazione delle necessità e dei fabbisogni)	<input type="checkbox"/>
Più articolata (maggiore dettagli nella precisazione delle necessità e del fabbisogno)	<input type="checkbox"/>
Più preparata (maggiore diligenza nella precisazione e articolazione delle necessità e del fabbisogno)	<input type="checkbox"/>
Progettazione della proposta	
Più programmata (migliore disposizione e successione delle azioni da svolgere)	<input type="checkbox"/>
Più pianificata (migliore progresso temporale della successione delle azioni da effettuare)	<input type="checkbox"/>
Più partecipata (migliore coinvolgimento nella preparazione della proposta di servizio da frequentare)	<input type="checkbox"/>
Partecipazione nel servizio	<input type="checkbox"/>
Più seguita (maggiore attenzione per la frequenza del servizio)	<input type="checkbox"/>
Più accompagnata (maggiore prolungamento dell'assistenza durante il servizio)	<input type="checkbox"/>
Più parte in causa (maggiore richiesta di assunzione di responsabilità nella gestione del servizio).	<input type="checkbox"/>

B2. Chi ti ha accolto presso il Centro (periodo 2009-2010)?

responsabile del centro	<input type="checkbox"/>
segretaria	<input type="checkbox"/>
educatore	<input type="checkbox"/>
animatore	<input type="checkbox"/>
psicologo	<input type="checkbox"/>
volontario	<input type="checkbox"/>

B3. Quale tra gli atteggiamenti, o modi di fare, sono stati dimostrati dal personale del Centro che ti ha accolto e quanto ne sei stato soddisfatto ?

SODDISFAZIONE

ATTEGGIAMENTI	per nulla	poco	abbastanza	molto
attenzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
disponibilità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
precisione nelle risposte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B4. Quando sei stato accolto nel Centro hai partecipato a:

AZIONI	
un colloquio individuale con un operatore	<input type="checkbox"/>
un colloquio con un gruppo di operatori	<input type="checkbox"/>
un colloquio con lo psicologo	<input type="checkbox"/>
la compilazione di una scheda o questionario informativo	<input type="checkbox"/>

B5. Quando hai cominciato a frequentare il Centro, cioè nella fase di inserimento:

sei stato affiancato da un educatore	<input type="checkbox"/>
hai avuto colloqui di sostegno (counseling)	<input type="checkbox"/>
sei stato inserito subito nelle attività	<input type="checkbox"/>
il Centro si è messo in collegamento con l'organizzazione che ti ha inviato	<input type="checkbox"/>

B6. In quale area di attività offerta dal Centro sei stato inserito?

Area della consulenza e del sostegno alla persona giovane	<input type="checkbox"/>
Area dell'istruzione e della formazione	<input type="checkbox"/>
Area culturale, sportiva, ludico-creativa	<input type="checkbox"/>
<i>Settore sportivo</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore pittorico</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore culturale-ricreativo</i>	<input type="checkbox"/>

B7. Prima di frequentare il Centro hai frequentato servizi analoghi realizzati da altre organizzazioni presenti nel tuo territorio?

Servizi analoghi	Presenza sul territorio	Frequenza dei servizi
Area della consulenza e del sostegno alla persona giovane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Area dell'istruzione e della formazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Area culturale, sportiva, ludico-creativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore sportivo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore pittorico</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore culturale-ricreativo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C – Settore istruzione e formazione

C1. Quale anno di scuola frequenti?

Anno d'iscrizione	Scuola primaria o secondaria di primo grado (media)	Secondaria di secondo grado (superiore)
primo anno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
secondo anno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
terzo anno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
quarto anno		<input type="checkbox"/>
quinto anno		<input type="checkbox"/>

C2. (Per la scuola di secondo grado) Quale indirizzo di scuola frequenti?

Indirizzo	
Licei (tutte le tipologie)	<input type="checkbox"/>
Istituti tecnici (tutte le tipologie)	<input type="checkbox"/>
Istituti professionali (tutte le tipologie)	<input type="checkbox"/>
Altri Istituti superiori	<input type="checkbox"/>

C3. Durante il tuo percorso scolastico hai riportato bocciature? (Se Sì vai alla domanda C3a; se No vai alla domanda C4)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

C3a. Se sì, indica quale classe hai ripetuto

Anno di iscrizione	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Primo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Secondo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarto		<input type="checkbox"/>
Quinto		<input type="checkbox"/>

C4. Stai partecipando a corsi di istruzione/formazione al di fuori della scuola? (se Sì vai alla domanda C4a; se No vai alla domanda C5)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

C4a. Se Sì, quale corso/i stai frequentando?

informatica	<input type="checkbox"/>
Lingua straniera	<input type="checkbox"/>
Lingua italiana	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>

C5. Attualmente vivi una situazione di difficoltà a scuola? (se Sì vai alla domanda C5a; se No vai alla domanda C6)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

C5a. Quale delle successive situazioni di difficoltà a scuola sono per te importanti in questo momento?

Tipologia di difficoltà	
comprendere i contenuti di tipo scientifico	<input type="checkbox"/>
comprendere i contenuti di italiano, storia, geografia, ecc.	<input type="checkbox"/>
comprendere i contenuti di tipo tecnologico (informatica, elettronica, ecc.)	<input type="checkbox"/>
lentezza nel fare i compiti	<input type="checkbox"/>
scarsa motivazione allo studio	<input type="checkbox"/>
Stanchezza fisica	<input type="checkbox"/>
scarso interesse per la scuola scelta	<input type="checkbox"/>

incomprensioni con i compagni di scuola	<input type="checkbox"/>
incomprensioni con i docenti	<input type="checkbox"/>
incomprensioni nella famiglia	<input type="checkbox"/>
incomprensioni con gli amici	<input type="checkbox"/>
altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>

C6. Sei stato inserito e partecipi ad attività di sostegno/recupero scolastico presso il Centro? (Se Sì vai alle domande C6a ; se No vai alla domanda D1)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	Non sempre
<input type="checkbox"/>	Non ho ancora iniziato
<input type="checkbox"/>	No

C6a. A quali attività di sostegno/recupero hai partecipato o stai partecipando e quanto sei soddisfatto di queste attività?

Attività	Molto soddisfatto o	Abbastanza soddisfatto o	Poco soddisfatto o	Per nulla soddisfatto o
Gruppi di studio su specifiche materie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studio individuale con un compagno tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studio individuale con personale del Centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratori linguistici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratori informatici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratori sulla metodologia di studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Settore sportivo

Se stai partecipando ad attività sportive organizzate dal Centro rispondi alle domande che seguono, altrimenti passa alle domande a p. 16.

D-Settore sportivo

D1. Hai partecipato o stai partecipando ad attività sportive offerte dal Centro? (Se Sì vai alla domanda D1a ; se No vai alla domanda D2)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

D1a. Quale attività sportiva pratichi presso il Centro? Indica quanto sei soddisfatto dell'attività che pratichi

ATTIVITA'	per nulla	poco	abbastanza	molto
rugby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arti marziali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
scherma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
atletica leggera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pallavolo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
calcio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tennis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pattinaggio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ginnastica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pallacanestro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D2. Il Centro ha organizzato itinerari di formazione sportiva (Se Sì vai alle domande D2a, D2b,; se No vai alla domanda D3)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	Non lo so

D2A. Se si, indica il corso a cui hai partecipato e quanto ne sei soddisfatto

	per nulla	poco	abbastanza	molto
aspiranti arbitri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

organizzatori sportivi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
minimister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D3. Il Centro ha organizzato manifestazioni sportive? (se Sì vai alle domande successive; se No vai a p. 16)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	Non lo so

D3A. Se sì, indicare le manifestazioni cui si è partecipato e quanto ne sei soddisfatto

	per nulla	poco	abbastanza	molto
feste dello sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
manifestazioni sportive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
campionati provinciali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tornei studenteschi o ricreativi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Settore ludico-creativo

Se stai partecipando ad attività ludico-creative organizzate dal Centro rispondi alle domande che seguono, altrimenti passa alle domande a p. 18.

E - Settore ludico/creativo

E1. Hai partecipato o stai partecipando ad attività ludico/teatrali offerte dal Centro? (se Sì vai alle domande successive; se No vai a p. 18)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

E1a. Se sì, indicare l'attività praticata e quanto ne sei soddisfatto

	SODDISFAZIONE			
	per nulla	poco	abbastanza	molto
attività individuali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attività a coppie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attività di improvvisazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attività di travestimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
creazione e rappresentazione di storie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
elaborazione di scenografie, costumi, burattini e marionette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
canto e musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
danza e musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E2. Il Centro ha organizzato iniziative di carattere musicale?

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

E2a. Se sì, indica il corso o la manifestazione cui si è partecipato e quanto sei soddisfatto di queste manifestazioni

	per nulla	poco	abbastanza	molto
incontri di ascolto di musica libero e guidato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
incontri con l'artista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
incontri con critici musicali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
organizzazione di bande/gruppi musicali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

scambi di testi e di cd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Settore culturale-ricreativo

Se stai partecipando ad attività sportive organizzate dal Centro rispondi alle domande che seguono, altrimenti hai concluso la compilazione del questionario.

Grazie per la tua collaborazione

F - Settore culturale-ricreativo

F1. Il Centro ha organizzato manifestazioni culturali?

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	Non lo so

F1a. Se sì, indica le iniziative cui si è partecipato e quanto sei soddisfatto di queste iniziative

	per nulla	poco	abbastanza	molto
cineforum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
videoracconto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
talk show	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratorio di scrittura creativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratorio di lettura espressiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Progetto Monitoraggio Centri di aggregazione giovanile



Intervista agli studenti



INVALSI

Indice

Dati generali.....	Errore. Il segnalibro non è definito.
A-Informazioni sul Centro	Errore. Il segnalibro non è definito.
B-Accoglienza nel Centro	Errore. Il segnalibro non è definito.
C - Supporto scolastico.....	Errore. Il segnalibro non è definito.
D-Settore sportivo	Errore. Il segnalibro non è definito.
E - Settore ludico/creativo.....	Errore. Il segnalibro non è definito.
F - Settore culturale-ricreativo.....	Errore. Il segnalibro non è definito.

Dati generali

1.
di _____

Centro

2you

2. Sesso

M

F

3. Quanti anni hai compiuto?

|_|_|

4. Provenienza

	denominazione	
stesso quartiere del Centro	<input type="checkbox"/>
altra zona	<input type="checkbox"/>
altro comune (sigla) ⁴⁴⁵	_ _	<input type="checkbox"/>
altra provincia (sigla) ⁴⁴⁶	_ _	<input type="checkbox"/>

5. Quanti anni hanno i tuoi genitori?

padre |_|_|

madre |_|_|

6. Quale titolo di studio hanno i tuoi genitori?

Titolo studio	padre	madre
laurea / laurea magistrale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diploma universitario o laurea breve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diploma di scuola media superiore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
diploma di scuola media inferiore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
licenza elementare o nessun titolo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

⁴⁴⁵ Compilare la casella se diverso dal Comune di appartenenza del Centro

⁴⁴⁶ Compilare la casella se diverso dalla Provincia di appartenenza del Centro

7. Qual è la condizione professionale o non professionale dei tuoi genitori?

	padre	madre
occupato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
disoccupato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in cerca di prima occupazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pensionato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inabile al lavoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
casalinga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studente/essa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare _____ _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Qual è la posizione professionale dei tuoi genitori?

	padre	madre
lavoratore autonomo (es. sarto/a, infermiere/a, meccanico, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
imprenditore/imprenditrice o libero/a professionista (es. ristoratore, commerciante, medico, ingegnere, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lavoratore/lavoratrice o coadiuvante (es. apprendista, formazione lavoro, lavoro a domicilio, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dirigente o direttivo (es. pubblica amministrazione, enti locali, aziende private)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
impiegato/a o intermedio/a (es. insegnante, ricercatore, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
operario/a o assimilato/a (es. meccanico, usciere, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Da chi e da quante persone è composta la tua famiglia? (Indica i componenti del nucleo familiare, compreso te, che convivono nella stessa abitazione).

componenti	
padre	<input type="checkbox"/>
madre	<input type="checkbox"/>
	numerosità
figli	_
nonni	_
zii	_
altro (specificare)	_

10. Hai fratelli o sorelle iscritti al Centro?

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

A-Informazioni sul Centro

A1. Come hai saputo dell'esistenza del Centro?

manifesti, locandine, brochure	<input type="checkbox"/>
amici	<input type="checkbox"/>
professori	<input type="checkbox"/>
familiari (genitori, fratelli ,altro familiare)	<input type="checkbox"/>
scuola pubblicità della scuola	<input type="checkbox"/>
persone che frequentano il Centro	<input type="checkbox"/>
informazioni su mezzi di comunicazioni di massa locali (radio/TV locali)	<input type="checkbox"/>
internet	<input type="checkbox"/>
altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>

A2. L'idea di rivolgerti al centro è partita da te? (se No, vai alla domanda A2a. Se Sì, vai alla domanda A3)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

A2a (Se No) Chi ti ha indirizzato presso il Centro?

scuola (docenti, dirigente scolastico)	<input type="checkbox"/>
famiglia	<input type="checkbox"/>
assistenti sociali	<input type="checkbox"/>
altri giovani	<input type="checkbox"/>
altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>

A3. Che cosa ti ha spinto a rivolgerti al Centro?

curiosità	<input type="checkbox"/>
interesse per le attività offerte	<input type="checkbox"/>
bisogno di aiuto	<input type="checkbox"/>
altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>

B-Accoglienza nel Centro

B1. Da quale anno fruisci di un servizio realizzato dal Centro?

	Primo Ciclo	Secondo ciclo
2006	<input type="checkbox"/>	
2007	<input type="checkbox"/>	
2008	<input type="checkbox"/>	
2009		<input type="checkbox"/>
2010		<input type="checkbox"/>

B1a Nel caso tu abbia frequentato il Centro nel primo Ciclo (periodo 2006-2008), la successiva frequenza nel secondo ciclo (2009-2010) si è modificata rispetto a

Formulazione della richiesta	
Più precisa (maggiore accuratezza nella dichiarazione delle necessità e dei fabbisogni)	<input type="checkbox"/>
Più articolata (maggiore dettagli nella precisazione delle necessità e del fabbisogno)	<input type="checkbox"/>
Più preparata (maggiore diligenza nella precisazione e articolazione delle necessità e del fabbisogno)	<input type="checkbox"/>
Progettazione della proposta	
Più programmata (migliore disposizione e successione delle azioni da svolgere)	<input type="checkbox"/>
Più pianificata (migliore progresso temporale della successione delle azioni da effettuare)	<input type="checkbox"/>
Più partecipata (migliore coinvolgimento nella preparazione della proposta di servizio da frequentare)	<input type="checkbox"/>
Partecipazione nel servizio	<input type="checkbox"/>
Più seguita (maggiore attenzione per la frequenza del servizio)	<input type="checkbox"/>
Più accompagnata (maggiore prolungamento dell'assistenza durante il servizio)	<input type="checkbox"/>
Più parte in causa (maggiore richiesta di assunzione di responsabilità nella gestione del servizio).	<input type="checkbox"/>

B2. Chi ti ha accolto presso il Centro (periodo 2009-2010)?

responsabile del centro	<input type="checkbox"/>
segretaria	<input type="checkbox"/>
educatore	<input type="checkbox"/>
animatore	<input type="checkbox"/>
psicologo	<input type="checkbox"/>
volontario	<input type="checkbox"/>

B3. Quale tra gli atteggiamenti, o modi di fare, sono stati dimostrati dal personale del Centro che ti ha accolto e quanto ne sei stato soddisfatto ?***SODDISFAZIONE***

ATTEGGIAMENTI	per nulla	poco	abbastanza	molto
attenzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
disponibilità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
precisione nelle risposte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B4. Quando sei stato accolto nel Centro hai partecipato a:

AZIONI	
un colloquio individuale con un operatore	<input type="checkbox"/>
un colloquio con un gruppo di operatori	<input type="checkbox"/>
un colloquio con lo psicologo	<input type="checkbox"/>
la compilazione di una scheda o questionario informativo	<input type="checkbox"/>

B5. Quando hai cominciato a frequentare il Centro, cioè nella fase di inserimento:

sei stato affiancato da un educatore	<input type="checkbox"/>
hai avuto colloqui di sostegno (counseling)	<input type="checkbox"/>
sei stato inserito subito nelle attività	<input type="checkbox"/>
il Centro si è messo in collegamento con l'organizzazione che ti ha inviato	<input type="checkbox"/>

B6. In quale area di attività offerta dal Centro sei stato inserito?

Area della consulenza e del sostegno alla persona giovane	<input type="checkbox"/>
Area dell'istruzione e della formazione	<input type="checkbox"/>
Area culturale, sportiva, ludico-creativa	<input type="checkbox"/>
<i>Settore sportivo</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore pittorico</i>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore culturale-ricreativo</i>	<input type="checkbox"/>

B7. Prima di frequentare il Centro hai frequentato servizi analoghi realizzati da altre organizzazioni presenti nel tuo territorio?

Servizi analoghi	Presenza sul territorio	Frequenza dei servizi
Area della consulenza e del sostegno alla persona giovane	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Area dell'istruzione e della formazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Area culturale, sportiva, ludico-creativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore sportivo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore pittorico</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Settore culturale-ricreativo</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C – Settore istruzione e formazione

C1. Quale anno di scuola frequenti?

Anno d'iscrizione	Scuola primaria o secondaria di primo grado (media)	Secondaria di secondo grado (superiore)
primo anno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
secondo anno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
terzo anno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
quarto anno		<input type="checkbox"/>
quinto anno		<input type="checkbox"/>

C2. (Per la scuola di secondo grado) Quale indirizzo di scuola frequenti?

Indirizzo	
Licei (tutte le tipologie)	<input type="checkbox"/>
Istituti tecnici (tutte le tipologie)	<input type="checkbox"/>
Istituti professionali (tutte le tipologie)	<input type="checkbox"/>
Altri Istituti superiori	<input type="checkbox"/>

C3. Durante il tuo percorso scolastico hai riportato bocciature? (Se Sì vai alla domanda C3a; se No vai alla domanda C4)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

C3a. Se sì, indica quale classe hai ripetuto

Anno di iscrizione	Secondaria I grado	Secondaria II grado
Primo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Secondo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Terzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quarto		<input type="checkbox"/>
Quinto		<input type="checkbox"/>

C4. Stai partecipando a corsi di istruzione/formazione al di fuori della scuola? (se Sì vai alla domanda C4a; se No vai alla domanda C5)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

C4a. Se Sì, quale corso/i stai frequentando?

informatica	<input type="checkbox"/>
Lingua straniera	<input type="checkbox"/>
Lingua italiana	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>

C5. Attualmente vivi una situazione di difficoltà a scuola? (se Sì vai alla domanda C5a; se No vai alla domanda C6)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

C5a. Quale delle successive situazioni di difficoltà a scuola sono per te importanti in questo momento?

Tipologia di difficoltà	
comprendere i contenuti di tipo scientifico	<input type="checkbox"/>
comprendere i contenuti di italiano, storia, geografia, ecc.	<input type="checkbox"/>
comprendere i contenuti di tipo tecnologico (informatica, elettronica, ecc.)	<input type="checkbox"/>
lentezza nel fare i compiti	<input type="checkbox"/>
scarsa motivazione allo studio	<input type="checkbox"/>
Stanchezza fisica	<input type="checkbox"/>

scarso interesse per la scuola scelta	<input type="checkbox"/>
incomprensioni con i compagni di scuola	<input type="checkbox"/>
incomprensioni con i docenti	<input type="checkbox"/>
incomprensioni nella famiglia	<input type="checkbox"/>
incomprensioni con gli amici	<input type="checkbox"/>
altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>

C6. Sei stato inserito e partecipi ad attività di sostegno/recupero scolastico presso il Centro? (Se Sì vai alle domande C6a ; se No vai alla domanda D1)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	Non sempre
<input type="checkbox"/>	Non ho ancora iniziato
<input type="checkbox"/>	No

C6a. A quali attività di sostegno/recupero hai partecipato o stai partecipando e quanto sei soddisfatto di queste attività?

Attività	Molto soddisfatto	Abbastanza soddisfatto	Poco soddisfatto	Per nulla soddisfatto
Gruppi di studio su specifiche materie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studio individuale con un compagno tutor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
studio individuale con personale del Centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratori linguistici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratori informatici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratori sulla metodologia di studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<u> </u>)				
---------------	--	--	--	--

Settore sportivo

Se stai partecipando ad attività sportive organizzate dal Centro rispondi alle domande che seguono, altrimenti passa alle domande a p. 16.

D-Settore sportivo

D1. Hai partecipato o stai partecipando ad attività sportive offerte dal Centro? (Se Sì vai alla domanda D1a ; se No vai alla domanda D2)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

D1a. Quale attività sportiva pratichi presso il Centro? Indica quanto sei soddisfatto dell'attività che pratichi

ATTIVITA'	per nulla	poco	abbastanza	molto
rugby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
arti marziali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
scherma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
atletica leggera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pallavolo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
calcio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tennis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pattinaggio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ginnastica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pallacanestro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D2. Il Centro ha organizzato itinerari di formazione sportiva (Se Sì vai alle domande D2a, D2b,; se No vai alla domanda D3)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	Non lo so

D2A. Se sì, indica il corso a cui hai partecipato e quanto ne sei soddisfatto

	per	poco	abbastanza	molto
--	-----	------	------------	-------

	nulla			
aspiranti arbitri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
organizzatori sportivi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
minimister	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D3. Il Centro ha organizzato manifestazioni sportive? (se Sì vai alle domande successive; se No vai a p. 16)

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	Non lo so

D3A. Se sì, indicare le manifestazioni cui si è partecipato e quanto ne sei soddisfatto

	per nulla	poco	abbastanza	molto
feste dello sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
manifestazioni sportive	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
campionati provinciali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tornei studenteschi o ricreativi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Settore ludico-creativo

Se stai partecipando ad attività ludico-creative organizzate dal Centro rispondi alle domande che seguono, altrimenti passa alle domande a p. 18.

E - Settore ludico/creativo

**E1. Hai partecipato o stai partecipando ad attività ludico/teatrali offerte dal Centro?
(se Sì vai alle domande successive; se No vai a p. 18)**

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

E1a. Se sì, indicare l'attività praticata e quanto ne sei soddisfatto

	SODDISFAZIONE			
	per nulla	poco	abbastanza	molto
attività individuali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attività a coppie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attività di improvvisazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
attività di travestimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
creazione e rappresentazione di storie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
elaborazione di scenografie, costumi, burattini e marionette	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
canto e musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
danza e musica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare_____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E2. Il Centro ha organizzato iniziative di carattere musicale?

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No

E2a. Se sì, indica il corso o la manifestazione cui si è partecipato e quanto sei soddisfatto di queste manifestazioni

	per nulla	poco	abbastanza	molto
incontri di ascolto di musica libero e guidato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
incontri con l'artista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

incontri con critici musicali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
organizzazione di bande/gruppi musicali	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
scambi di testi e di cd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Settore culturale-ricreativo

Se stai partecipando ad attività sportive organizzate dal Centro rispondi alle domande che seguono, altrimenti hai concluso la compilazione del questionario.

Grazie per la tua collaborazione

F - Settore culturale-ricreativo

F1. Il Centro ha organizzato manifestazioni culturali?

<input type="checkbox"/>	Sì
<input type="checkbox"/>	No
<input type="checkbox"/>	Non lo so

F1a. Se sì, indica le iniziative cui si è partecipato e quanto sei soddisfatto di queste iniziative

	per nulla	poco	abbastanza	molto
cineforum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
videoracconto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
talk show	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratorio di scrittura creativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laboratorio di lettura espressiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altro (specificare _____)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Allegato
Elaborazioni dati

Elenco delle sedi dei Centri 2you finanziate per il periodo ottobre 2009-agosto 2010

Tabella elenco delle sedi dei Centri 2you.

Sede Centro-2you	Scuola referente
Ancona-Senigallia	I.P.S.I.A. "Bettino Padovano"
Bologna	I.T.I.S. "Odone Belluzzi"
Cagliari	I. P. Servizi Sociali "Sandro Pertini"
Catania	I.C. "Francesco Petrarca"
Catanzaro	I.T.C. GRIMALDI
Milano	Centro "Pompeo Leoni"
Napoli-Scampia	S. M.S "Carlo Levi"
Padova	I.T.I.S. "Francesco Severi"
Roma1-Ostia	S. M.S "A. Vivaldi"
Roma2	Parrocchia "S. Patrizio"
Rimini	I.T. G. "Odone Belluzzi"
Salerno	I.T.C. "Giovanni Amendola"
Torino	Liceo scientifico "Carlo Cattaneo"
Verona	Centro polifunzionale "Don Calabria"

Beneficiari intervistati

In totale⁴⁴⁷ sono state somministrate 112 interviste ai diversi beneficiari e fruitori dei servizi 2you, suddivisi tra studenti, giovani e genitori⁴⁴⁸. Il nucleo di beneficiari meno numeroso è costituito dai giovani poiché questa tipologia di destinatari è stata seguita solo in tre Centri, cioè Bologna, Padova e Verona (vedi Tabella 1). In tutti gli altri Centri il recupero dei giovani a un percorso scolastico o formativo ha portato alla loro inclusione nella categoria degli studenti.

Centro-2you	Studenti	Giovani	Genitori
Ancona	5	0	6
Bologna	7	2	1
Milano	7	0	7
Napoli-Scampia	6	0	8

⁴⁴⁷ Le interviste sono state condotte dal gruppo di ricerca dell'INVALSI in 9 dei 10 Centri-2you nei quali sono state effettuate le osservazioni sul campo (Tabella 1). In quattro dei Centri, cioè Bologna, Padova, Verona e Rimini è stato possibile partecipare alle attività di osservazione sul campo per affrontare la raccolta dati sugli aspetti specifici della Tesi.

⁴⁴⁸ Nel Rapporto alle interviste con i beneficiari si aggiungono le interviste condotte con i dirigenti scolastici (9 dirigenti), delle quali si tratterà nel par. 2 della Parte Seconda.

Padova	5	4	3
Roma1-Ostia	11	0	4
Rimini	5	0	5
Salerno	6	0	5
Verona	5	5	5
Totale	57	11	44

Tabella 1 Gruppi dei beneficiari intervistati

I gruppi degli intervistati⁴⁴⁹ non corrispondono ad un campione statistico e quindi le considerazioni che sono realizzate non sono generalizzabili, ovvero non possono essere effettuate delle inferenze sui risultati delle elaborazioni. In ogni caso è possibile però, considerando anche le altre informazioni che sono state rilevate con ulteriori strumenti, giungere a esprimere delle considerazioni valide circa il servizio espletato dai *Centri2you* in ordine alle opinioni dei beneficiari e sul vantaggio ottenuto⁴⁵⁰ e, nel caso particolare della Tesi, sull'efficacia delle informazioni fornite ai beneficiari per la costruzione di una conoscenza tacita realizzata tramite un apprendimento informale.

Di seguito le tabelle dei dati, che esprimono i risultati delle elaborazioni di primo livello effettuate, sono in ordine rispetto all'analisi dell'outcome espresso nel framework.

La valutazione di outcome: l'apprendimento

I risultati come soddisfazione dei destinatari

Le opinioni degli studenti

Modifiche riscontrate nei Centri per il progetto 2009-10	%
Più precisa (maggiore accuratezza nella	17 %
Più articolata (maggiore dettagli nella precisazione	8 %
Più preparata (maggiore diligenza nella	8 %
Più programmata (migliore disposizione e	0 %
Più pianificata (migliore progresso temporale della	8 %
Più partecipata (migliore coinvolgimento nella	25 %
Più seguita (maggiore attenzione per la	17 %

⁴⁴⁹ Gli "intervistati" sono i beneficiari che si sono resi disponibili per l'intervista; i "rispondenti" sono coloro che hanno risposto alle domande poste nell'intervista. Non per tutte le domande si ha corrispondenza tra intervistati e rispondenti.

⁴⁵⁰ Di seguito le percentuali dei rispondenti sono riportate senza decimali operando un arrotondamento alla cifra superiore; tale operazione non provoca sostanziali spostamenti di significato nella interpretazione dei risultati in ragione, anche, della non generalizzazione dei risultati stessi.

frequenza	
Più accompagnata (maggiore prolungamento dell'	8 %
Più parte in causa (maggiore richiesta di assunzione)	8 %

Tabella 2 Modifiche all'attività per le famiglie nel periodo 2009-201

Modalità di accoglienza	Grado di soddisfazione				Percentuale complessiva
	Abbastanza	Molto	Per nulla	Poco	
Attenzione	29 %	69 %	2 %	0 %	28 %
Disponibilità	16 %	80 %	0 %	4 %	28 %
Interesse	26 %	70 %	2 %	2 %	22 %
Precisione nelle risposte	43 %	55 %	0 %	2 %	22 %
Totali	28 %	69 %	1 %	2 %	197

Tabella 3 Modalità di accoglienza e grado di soddisfazione

Accoglienza	Livello di soddisfazione				Percentuale complessiva
	Abbastanza	Molto	Per nulla	Poco	
Attenzione	9 %	91 %	0 %	0 %	26 %
Disponibilità	4 %	96 %	0 %	0 %	26 %
Interesse	10 %	90 %	0 %	0 %	24 %
Precisione nelle risposte	15 %	85 %	0 %	0 %	23 %
Totali	9 %	90 %	0 %	0 %	87

Tabella 4 Livello di soddisfazione per l'accoglienza ricevuta

Attività sportive	Livello di soddisfazione				Percentuale complessiva
	Abbastanza	Molto	Per nulla	Poco	
Altro	0 %	100 %	0%	0%	17,39 %
Arti marziali	0 %	0 %	100 %	0%	4,35 %
Atletica leggera	0 %	0 %	100 %	0%	4,35 %
Calci	20 %	60 %	20, %	0%	21,74 %
Ginnastica	0 %	0 %	100 %	0%	4,35 %
Pallacanestro	0 %	50 %	50 %	0%	8,70 %
Pallavolo	40 %	40 %	20 %	0%	21,74 %
Pattinaggio	0 %	0 %	100 %	0%	4,35 %

Rugby	0 %	0 %	100 %	0%	4,35 %
Scherma	0 %	0 %	100 %	0%	4,35 %
Tennis	0 %	0 %	100 %	0%	4,35 %
Totali	13 %	43 %	43 %	0 %	23

Tabella 5 Attività sportive praticate e livello di soddisfazione

Tipologia di corsi	Livello di soddisfazione				
	Abbastanza	Molto	Per nulla	Poco	Percentuale complessiva
Aspiranti arbitri	0 %	50 %	50 %	0 %	20 %
Minimister	0 %	0 %	100 %	0 %	10 %
Organizzatori sportivi	43 %	43 %	14 %	0 %	70 %
Totali	30 %	40 %	30 %	0 %	10

Tabella 6 Tipologia di corsi e livello di soddisfazione

Manifestazioni organizzate	Livello di soddisfazione				
	Abbastanza	Molto	Per nulla	Poco	Percentuale complessiva
Campionati provinciali	0 %	50 %	50 %	0 %	14 %
Feste dello sport	75 %	25 %	0 %	0 %	29 %
Manifestazioni sportive	80 %	20 %	0 %	0 %	36 %
Tornei studenteschi o ricreativi	67 %	33 %	0 %	0 %	21 %
Totali	64 %	29 %	7 %	0 %	14

Tabella 7 Manifestazioni sportive a cui gli studenti hanno partecipato e livello di soddisfazione

Le opinioni dei giovani

Modifiche riscontrate nei Centri per il progetto 2009-10	%
Più precisa (maggiore accuratezza nella dichiarazione delle necessità e dei fabbisogni)	0 %
Più articolata (maggiore dettagli nella precisazione delle necessità e del fabbisogno)	17 %
Più preparata (maggiore diligenza nella precisazione e articolazione delle necessità e del fabbisogno)	8 %
Più programmata (migliore disposizione e successione delle azioni da svolgere)	8 %
Più pianificata (migliore progresso temporale della successione delle azioni da effettuare)	25 %

Più partecipata (migliore coinvolgimento nella preparazione della proposta di servizio da frequentare)	83 %
Più seguita (maggiore attenzione per la frequenza del servizio)	8 %
Più accompagnata (maggiore prolungamento dell' assistenza durante il servizio)	17 %
Più parte in causa (maggiore richiesta di assunzione di responsabilità nella gestione del servizio)	8 %

Tabella 8 Modifiche all'attività per i giovani nel periodo 2009-201

	Livello di soddisfazione				Percentuale complessiva
	Abbastanza	Molto	Per nulla	Poco	
Accoglienza					
Attenzione	9 %	91 %	0 %	0 %	26 %
Disponibilità	4 %	96 %	0 %	0 %	26 %
Interesse	10 %	90 %	0 %	0 %	24 %
Precisione nelle risposte	15 %	85 %	0 %	0 %	23 %
Totali	9 %	90 %	0 %	0 %	87

Tabella 9 Livello di soddisfazione per l'accoglienza ricevuta

Informazioni sull'esistenza del Centro	%
Manifesti, locandine, brochure	13 %
Amici	47 %
Professori	7 %
Familiari (genitori, fratelli ,altro familiare)	0 %
Scuola pubblicità della scuola	0 %
Persone che frequentano il Centro	20 %
Informazioni su mezzi di comunicazioni di massa locali (radio/TV locali)	0 %
Internet	13 %
Altro	0 %

Tabella 10 Canali di informazione sull'esistenza del Centro

Chi ha orientato	%
Scuola (docenti, dirigente scolastico)	0 %
Famiglia	20 %
Assistenti sociali	10 %
Altri giovani	60 %
Altro	10 %

Tabella 11 Figure che hanno indirizzato al Centro

Anno d' inizio frequenza del Centro	Primo Ciclo	Secondo ciclo	Percentuale complessiva
2006	100 %	0 %	8 %
2007	100 %	0 %	8 %
2008	100 %	0 %	17 %
2009	0 %	100 %	33 %
2010	0 %	100 %	33 %
Totali	33 %	67 %	

Tabella 12 Periodo di frequenza del Centro

Frequenza di servizi analoghi	Frequenza dei servizi	Presenza sul territorio	Percentuale complessiva
Area culturale, sportiva, ludico-creativa	0 %	0 %	0 %
Area dell' istruzione e della formazione	0 %	0 %	0 %
Area della consulenza e del sostegno alla persona giovane	0 %	0 %	0 %
Settore culturale-ricreativo	0 %	0 %	0 %
Settore pittorico	0 %	0 %	0 %
Settore sportivo	0 %	100%	100%
Totali	0 %	100%	2

Tabella 13 Servizi frequentati prima dell'inserimento nel Centro

Le opinioni delle famiglie

Canali informativi sull'apertura del Centro	Primo Ciclo	Secondo ciclo	Percentuale complessiva
Altro	0 %	0 %	0 %
Campagna visiva (manifesti, locandine ecc.)	50 %	50 %	32 %
Informazione diretta da amici, professori, altri	44 %	56 %	36 %
Informazioni su mezzi di comunicazioni di massa locali	0 %	100 %	4 %
Presenza del Centro nella propria scuola	29 %	71 %	28 %
Totali	40 %	60 %	25

Tabella 14 Modalità di informazione sull'esistenza del Centro

Motivazioni per rivolgersi al Centro	Livello di soddisfazione				Percentuale complessiva
	Abbastanza	Molto	Per nulla	Poco	
Altra motivazione	0 %	100 %	0 %	0 %	3 %
Migliorare i rapporti nel lavoro	43 %	29 %	29 %	0 %	11 %
Migliorare i problemi di relazione tra i figli	50 %	17 %	17 %	17 %	93 %
Migliorare i problemi specifici di apprendimento dei figli	28 %	64 %	0 %	9 %	17 %
Migliorare l'organizzazione familiare (condivisione di regole e di responsabilità, assegnazione e svolgimento di mansioni)	56 %	11 %	0 %	33 %	14 %
Migliorare l'unità familiare (compattezza, coesione)	44 %	11 %	0 %	44 %	14 %
Migliorare la coerenza dei genitori nelle decisioni	22 %	33 %	0 %	44 %	14 %
Migliorare la comunicazione all'interno della famiglia tra i genitori con i figli	33 %	33 %	33 %	0 %	5 %
Migliorare la comunicazione tra i singoli genitori	44 %	22,22 %	11 %	22 %	14 %
Totali	38 %	31 %	8 %	23 %	65

Tabella 15 Motivazioni per rivolgersi al Centro e livello di soddisfazione

Accoglienza	Livello di soddisfazione				Percentuale complessiva
	Abbastanza	Molto	Per nulla	Poco	
Attenzione	9 %	91 %	0 %	0 %	26 %
Disponibilità	4 %	96 %	0 %	0 %	26 %
Interesse	10 %	90 %	0 %	0 %	24 %
Precisione nelle risposte	15 %	85 %	0 %	0 %	23 %
Totali	9 %	90 %	0 %	0 %	87

Tabella 16 Livello di soddisfazione per l'accoglienza ricevuta

Utilizzo di servizi analoghi per	Presenza sul territorio	Utilizzo dei servizi	Percentuale complessiva
Rapporti nel lavoro	0 %	0 %	0 %
altro	50 %	50 %	13 %
I problemi di relazione tra i figli	100 %	00 %	7 %
I problemi specifici di apprendimento dei figli	40 %	60 %	33 %
La coerenza dei genitori nelle decisioni	0 %	0 %	0 %
La comunicazione all'interno della famiglia tra i genitori con i figli	50 %	50 %	27 %
La comunicazione tra i singoli genitori	100 %	0 %	7 %

L'organizzazione familiare (condivisione di regole e di responsabilità, assegnazione e svolgimento di mansioni)	50 %	50 %	13 %
L'unità familiare (compattezza, coesione)	0 %	0 %	0 %
Totali	53 %	47 %	15

Tabella 17 Utilizzo di servizi analoghi al Centro presenti sul territorio

Motivazioni per i genitori	Livello di miglioramento				Percentuale complessiva
	Abbastanza	Molto	Per nulla	Poco	
Altro	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
I problemi di relazione tra i figli	50 %	50 %	0 %	0 %	10 %
I problemi specifici di apprendimento dei figli	60 %	0 %	0 %	0 %	25 %
I rapporti nel lavoro	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
L'organizzazione familiare (condivisione di regole e di responsabilità, assegnazione e svolgimento di mansioni)	100 %	0 %	0 %	0 %	15 %
L'unità familiare (compattezza, coesione)	0 %	100 %	0 %	0 %	5 %
La coerenza dei genitori nelle decisioni	100 %	0 %	0 %	0 %	5 %
La comunicazione all'interno della famiglia tra i genitori e i figli	83 %	0 %	0 %	17 %	30 %
La comunicazione tra i singoli genitori	50 %	50 %	0 %	0 %	10 %
Totali	70 %	15 %	0 %	15 %	20

Tabella 18 Livello di miglioramento raggiunto dai genitori attraverso le azioni del Centro

La valutazione di outcome: l'agire

Il calcolo degli effetti secondo il modello controfattuale è posto nel capitolo 4 par. 4.3.6.

La valutazione di outcome: l'impatto

Riflessioni sui risultati ottenuti sia quelli di rendicontazione sia quelli delle osservazioni sul campo sia quelli delle relazioni dei referenti dei centri sia quelli rivelati dai dirigenti scolastici. Tale riflessione è riportata nel capitolo 4 par. 4.3.5.

Studente: Francesco Maria Melchiori

matricola 955506

Dottorato: Dottorato di ricerca in Scienze del linguaggio, della Cognizione e della Formazione

Ciclo: XIII

Titolo della tesi : Un Framework per la valutazione della formazione di conoscenza come outcome delle politiche socio-educative

Parole chiave

Politiche socio educative, social outcome of learning, grounded theory, apprendimento informale, metodologia comparativa, conoscenza tacita e consapevole, framework di valutazione, valutazione di outcomes, pedagogia per le politiche.

Abstract:

La riduzione della disponibilità delle risorse per il Welfare, unitamente alla necessità di un loro uso più adeguato e pertinente, ha determinato una maggiore attenzione verso la valutazione dei risultati ottenuti dai differenti interventi delle politiche pubbliche - e in particolare delle politiche socio educative - che si è poi rivolta anche verso la ricerca delle logiche e delle ragioni sottostanti al funzionale raggiungimento degli obiettivi di risultato delle politiche; la stessa Commissione Europea ha avviato uno specifico percorso di ricerca, denominato Social Outcome of Learning (SOL), che ha esplorato le ricadute dell'educazione formale e non-formale sullo sviluppo delle politiche sociali. L'apprendimento e la formazione diventano quindi centrali per la riuscita e il successo di una politica; di qui la necessità di realizzare degli strumenti concettuali che intercettino il valore educativo e formativo latente delle politiche, e in particolare di quelle di carattere socio-educativo, per migliorarne la progettazione e la programmazione.

Sul tracciato disegnato dalla ricerca SOL, questa Tesi di dottorato approfondisce la prospettiva relativa all'influenza che la conoscenza sulle tematiche delle politiche sociali - generata da un apprendimento informale determinato a sua volta dall'attuazione degli interventi, in particolare di tipo socio-educativo - possa favorire il raggiungimento dei risultati delle politiche stesse, soprattutto in funzione di una loro replicazione nel tempo.

Per comprovare la tesi è stata definita una specifica teoria valutativa sostanziale, sviluppata secondo la *metodologia comparativa* della *grounded theory*, che si è fondata sull'individuazione di categorie quali: la *conoscenza tacita* e la *conoscenza consapevole*, gli *effetti* degli interventi di policy socio-educative, i framework valutativi; la scomposizione e separazione dei risultati (outcome). Inoltre, nell'ambito teorico sono stati considerati sia il modello di analisi e interpretazione

dei risultati sia la selezione dell'intervento di politica socio-educativa da utilizzare per impiegare il framework valutativo e accreditare i risultati.

Il percorso di sviluppo è stato segnatamente caratterizzato dal passaggio sistematico tra "azione sul campo" e "riflessione teorica", che ha permesso di precisare anche le categorie della valutazione dei risultati, o outcome (learning, actions, conditions). In particolare, l'azione sul campo ha puntualizzato la condizione concreta delle pratiche valutative nell'ambito degli interventi di politica socio-educativa, ed ha focalizzato i bisogni effettivi dei policy maker e degli stakeholder.

L'applicazione sperimentale del *framework valutativo* ad un intervento socio-educativo, orienta l'attenzione verso l'individuazione di risultati *evidence-based* che possano essere utili ai decisori politici nell'ulteriore sviluppo di interventi di politica socio educativa.

La generazione della teoria valutativa, in conclusione, ha permesso di mettere in luce una inedita relazione tra la pedagogia e l'insieme costituito dalla policy analysis, dalle teorie psicosociali del cambiamento e degli approcci della valutazione, pervenendo così alla presentazione di una *pedagogia per la valutazione delle politiche socio educative*.

Abstract:

The reduction in the availability of the resources for the Welfare together with the necessity of their more suitable and relevant use has brought about an increase in the attention for the evaluation of the outcomes obtained by the different interventions of the public policies – particularly of the socio-educational policies – that has been secondly directed to the search of the reasons underpinning the functional accomplishment of the outcome objectives of the policies; the European Commission itself has started a specific research path called Social Outcome of Learning (SOL) that has analyzed the effects of the formal and non formal education on the development of the social policies. Learning and education become therefore central for the success of a policy, consequently it arises the necessity to develop conceptual tools that are able to acknowledge the latent educational value of the policies, particularly of the socio-educational ones in order to improve their planning and their scheduling.

On the path designed by the SOL research, this Ph.D thesis deepens the perspective concerning the influence that the knowledge about social policy topics –produced by an informal learning brought about, in its turn, by the implementation of the interventions in particular of the socio-educational ones – may foster the achievement of the outcomes of the policies themselves , above all in function of their replication over the time.

In order to demonstrate this thesis it has been defined a specific substantial evaluational theory; this theory has been developed according to the *comparative methodology* of the *grounded theory*, based on the identification of the following

categories: *the tacit knowledge* and the *conscious knowledge*, the *effects* of the interventions of socio-educational policies, the evaluational frameworks; the breaking down and separation of the results (outcomes). Moreover, in the theoretical field, it has been taken into consideration both the analysis and interpretation model of the outcomes and the selection of the intervention of socio-educational policy to be used to employ the evaluational framework and bear out the outcomes.

The development path has been notably characterized by the systematic shift from the “action in the field” to the “theoretical reflection”, which has permitted to define also the categories for the evaluation of the results or outcomes (learning, actions, conditions). In particular, the action in the field has clarified the concrete condition of the evaluation practices within the interventions of socio-educational policy and has put the stress on the effective necessities of the policy makers and stakeholders.

The experimental application of the *evaluational framework* to a socio-educational intervention directs the attention to the identification of evidence-based outcomes which can be useful to the decision makers for the further development of interventions of socio-educational policy.

In conclusion, the creation of the evaluational theory has allowed to highlight an original connection between pedagogy and the group formed by the policy analysis, the psychosocial theories of change and of the evaluation approaches, thus coming to the presentation of a *pedagogy for the evaluation of the socio-educational policies*.