



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale

in

Lavoro, cittadinanza sociale, interculturalità

Valutazione nelle comunità educative

Costruzione di uno strumento per l'analisi delle LifeComp

Relatrice / Relatore

Ch. Prof. Fiorino Tessaro

Laureanda/o

Alessandro Papa

Matricola 866265

Anno Accademico

2019/20

INDICE

PARTE PRIMA	1
CAPITOLO I: LA VALUTAZIONE	1
1.1 LA NECESSITÀ DI VALUTARE	1
1.1.1 Evoluzione storica del concetto di valutare	1
1.1.2 La valutazione tra approccio e paradigma	2
1.2 LA VALUTAZIONE NEL SOCIALE	5
1.3 LA VALUTAZIONE NELLE COMUNITÀ EDUCATIVE	6
1.4 LA VALUTAZIONE...PER NUOVI SVILUPPI.....	14
CAPITOLO II: LA FORMAZIONE	15
2.1 IMPORTANZA DELLA FORMAZIONE	15
2.2 RICERCA VALUTATIVA DELLA FORMAZIONE	16
2.3 STRUMENTI	17
2.4 VALUTARE PER FORMARE	19
3.1 ANALISI DELL'INNOVATIVITÀ NEL SOCIALE	21
3.2 ANALISI DELL'INNOVATIVITÀ DELLE AZIENDE	25
3.3 VALUTARE PER INNOVARE	27
PARTE SECONDA.....	30
CAPITOLO IV: STRUMENTI DI ANALISI DELLE LIFE COMP	30
4.1 STRUMENTI DEL FORMATORE	30
4.2 STRUMENTI DEL COMMITTENTE.....	35
4.3 LIFECOMP	36
CAPITOLO V: TRIANGOLAZIONI	41
5.1 TRIANGOLAZIONE DI STRUMENTI.....	41
5.2 PROSPETTIVA DELL'EDUCATORE.....	45
5.3 PROSPETTIVA DEL BENEFICIARIO	49
5.4 PROSPETTIVA DELL'ASSISTENTE SOCIALE	51
5.5 INTEGRAZIONE DI PROSPETTIVE	52
5.5.1 Area personale	53
5.5.2 Area sociale	55
5.5.3 Area dell'apprendimento	59
CAPITOLO VI: PRAGMATICA DELLA VALUTAZIONE	63
6.1 POSSIBILI INFLUENZE.....	63
6.2 LA SOMMINISTRAZIONE.....	64
6.3 ANALISI PER MIGLIORARE	65
6.4 IL RIMANDO.....	66

CAPITOLO VII: CONCLUSIONI	67
7.1 ANALISI PER MIGLIORARE	67
7.2 PER LA DISSEMINAZIONE	72
BIBLIOGRAFIA.....	76
SITOGRAFIA	78

PARTE PRIMA

CAPITOLO I: LA VALUTAZIONE

1.1 LA NECESSITÀ DI VALUTARE

Valutare è una necessità.

Tale necessità viene riscontrata anche in ambito educativo.

In tale ambito la valutazione si utilizza generalmente per conoscere le trasformazioni all'interno delle organizzazioni, progetti e programmi, così come anche per capire le ragioni dei meccanismi sociali.

Valutare significa esaminare tutti gli elementi necessari per capire se le cose funzionano nel modo corretto ed eventualmente migliorarle.

1.1.1 Evoluzione storica del concetto di valutare

Prendendo in considerazione l'evoluzione storica di tale concetto, alla fine degli anni Sessanta il dibattito sul concetto di valutazione educativa ha trovato il suo fulcro sul contesto, i sistemi di riferimento, i programmi e i processi di insegnamento-apprendimento.

Dal 1997 invece con Beedy si intravede una modifica nella concezione della valutazione: viene intesa dunque come una raccolta sistematica dei dati e di una loro interpretazione, che conduce a un giudizio di valore tendente a delineare l'idea di valutare in senso educativo.

Galliani (2009) poi definisce la valutazione educativa come una disciplina, fondata su strumenti atti alla ricerca empirica e sperimentale, che attua azioni programmate al fine di guidare i processi di apprendimento nei destinatari, avendo così effetti sul sistema formativo, economico e sociale.

. Il processo valutativo si configura, dunque, come un fatto pedagogico complesso che richiede agli utilizzatori di compiere scelte consapevoli, inserite all'interno di specifici progetti.

Infine, Barbier descrive l'atto valutativo come *«un duplice processo di rappresentazione, il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un oggetto e il punto di arrivo in una rappresentazione codificata di questo stesso oggetto»* (Barbier, 1989, p. 76). Quando si parla di valutazione, dunque, si fa riferimento a due operazioni diverse ma strettamente connesse: la misurazione, in cui si privilegia un approccio quantitativo

e consiste nel ricavare dati secondo criteri oggettivi, e l'analisi, ovvero l'interpretazione e descrizione qualitativa dei dati ricavati. Innanzitutto, quando si valuta si cerca, innanzitutto, di rispondere ad alcune domande fondamentali sui fatti educativi: che cosa valutare, perché valutare, quando valutare, come valutare, domande che ci aiutano a circoscrivere alcune dimensioni della valutazione (Notti, 2010).

Per procedere alla valutazione è pertanto essenziale stabilire l'oggetto da valutare: i processi, i sistemi, i miglioramenti, le azioni, i comportamenti ecc. L'oggetto da valutare deve aver carattere intenzionale e deve voler incidere sull'esterno attraverso risorse e strumenti debitamente progettati. Per quanto riguarda la sfera temporale, invece, la valutazione accompagna il progetto sin dal momento iniziale. Difatti, ciò è necessario per ridefinire e riorganizzare strategie d'intervento al fine di migliorare l'intervento e adattarlo al beneficiario e ai suoi bisogni.

Al momento conclusivo, invece, la valutazione serve per acquisire gli elementi necessari a stabilire l'efficacia di quanto realizzato, ovvero, in altre parole, capire l'efficacia dell'iter appena concluso. In quest'ottica, si ribadisce che la valutazione è un fenomeno complesso che non si riduce a un solo momento, ma accompagna l'intero processo formativo e ne è parte sostanziale (Falcinelli, 2014). Bezzi infatti sostiene che si può considerare la valutazione come un'attività cognitiva rivolta a fornire un giudizio su un'azione svolta intenzionalmente, destinata a produrre effetti esterni, che si fonda su attività di ricerca delle scienze sociali e che segue procedure rigorose e codificabili. Tale definizione ci consente di precisare alcuni elementi riferiti all'oggetto, alle finalità, alle procedure (Bezzi, 2000). La finalità della valutazione è quella di esprimere un giudizio fondato su criteri espliciti riguardanti le caratteristiche dell'oggetto in studio. Il giudizio sopracitato è il risultato di attività di comparazione sviluppate all'interno di un processo, condotte secondo specifiche procedure e modalità di raccolta, elaborazione e analisi dei dati (Palumbo, 2001).

1.1.2 La valutazione tra approccio e paradigma

Nell'ambito della lettura italiana dedicata alla valutazione troviamo due nomi di rilievo, Stame e Galliani, che utilizzano un lessico diverso per sottolineare la diversa visione che hanno della valutazione. Stame, professoressa di Politica Sociale, da' una visione riconducibile alla ricerca sociale, mentre Galliani, professore di Pedagogia, riconduce alla

ricerca pedagogica. Mentre Stame utilizza il termine “approccio”, Galliani utilizza “paradigma”.

Il primo termine deriva dal francese “approche” (avvicinare), il cui utilizzo serve a conoscere il criterio o il punto di vista con cui si studia il fenomeno. Il secondo, invece, proviene dal greco ed è composto di *παρα* (*oltre*) e *δείκνυμι* (mostrare).

Il filosofo Platone utilizza questa parola con la concezione di “modello” e di “esempio”, riferendosi alle idee, in quanto modelli e termini di paragone delle realtà, sostenendo che il loro studio permettesse di capire se gli oggetti fossero conformi ad esse (Reale, 2000). Infatti Thomas Samuel Kuhn, nel suo testo *The Structure of Scientific Revolution* (1962) sostiene che i paradigmi non presentano solamente un modello ma suggeriscono anche indicazioni indispensabili per costruirlo. Imparando un paradigma lo studioso apprende teorie, metodi e criteri in una mescolanza interscambiabile. Dunque è inevitabile che quando cambiano i paradigmi si modifichino anche i criteri che determinano la legittimità delle soluzioni proposte.

Dunque si può affermare che chi utilizza lo stesso paradigma aderisce allo stesso sistema di valori scientifici, utilizzando gli stessi criteri di giudizio. Metodi interpretativi e metodi per risolvere problemi. Viceversa, per la valutazione, Stame sostiene un fluido passaggio da un approccio all'altro in base alle richieste del contesto sociale. La valutazione ha il dovere di tendere verso il miglioramento dell'agire collettivo.

La cronologia dei diversi approcci rispecchia differenti modi di avvicinarsi alla valutazione: «Impiego volutamente il termine “approccio” che è più *soft* rispetto a “paradigma” [...]. Innanzitutto, un approccio è un insieme di modelli diversi, e quindi ha confini meno rigidi di quelli di un paradigma; inoltre gli approcci di cui parlo coesistono, mentre i paradigmi — per lo meno nella definizione di Kuhn — si sostituiscono l'uno all'altro nel corso delle “rivoluzioni scientifiche”» (Stame, 2001, p25). Vista la natura sociale di questo studio, è necessario approfondire la rappresentazione cronologica proposta da Stame, nella quale vi sono tre approcci:

- Positivista-sperimentale;
- Pragmatista;
- Costruttivista.

L'approccio positivista-sperimentale ha lo scopo di trovare una valida soluzione a gravi e frequenti problemi di ordine sociale (disoccupazione, degrado dei centri urbani...).

Stame (2001) sostiene che in una logica da azione razionale il programma sia composto da obiettivi, strumenti, risorse, risultati attesi e vi sia un ciclo che «*va da decisione a implementazione a valutazione e nuova decisione*» (Stame, 2001, p.26).

Possiamo evincere, dunque, che lo scopo della valutazione è quello di stimare se gli obiettivi dei progetti siano stati raggiunti. Attraverso questo approccio si riuscirebbe a generalizzare un intervento, in situazioni simili. La funzione di un approccio alla valutazione di questo tipo «corrisponde un'idea di utilizzazione "strumentale" della valutazione: «la valutazione dovrebbe fornire input di informazione che i politici dovrebbero trasformare in decisioni» (Stame, 2001, p.28).

L'approccio pragmatista della qualità nasce in rapida risposta al positivismo e ha il compito di gestire e controllare le procedure organizzative al fine di confrontare gli esiti ottenuti con ciò che è lo standard di riferimento.

Con questo approccio si studia il grado di avvicinamento allo standard di riferimento in programmi di azione simili. Una valutazione di questo tipo rimanda al concetto di *qualità*, precisamente in quanto raggiungimento di standard *pre*-stabiliti (Stame, 2001). Come nel precedente approccio, la valutazione ha uno scopo strumentale per una decisione di tipo amministrativo.

L'approccio costruttivista del processo sociale, infine, evidenzia che la valutazione è un processo di natura sociale che si esplica in un contesto socio-politico mutevole. La valutazione è il frutto del confronto con gli stakeholders e i criteri vengono stabiliti in base alle dinamiche che emergono. Infatti solamente dopo lo studio di situazioni simili e il confronto con i beneficiari il valutatore sceglie il modello a quale riferirsi.

Stame (2001) sostiene che il programma valutativo deve modificarsi in base al contesto: i risultati dell'analisi dei dati non possono essere generalizzati e applicate ad altre situazioni in cui vengono svolti gli stessi interventi. Questo non nega il fatto che da un programma si possa evincere qualche miglioria utile anche altrove.

In questo approccio la valutazione avrebbe un uso conoscitivo sia della singola situazione alla quale si riferisce, sia allo scopo di individuare strategie per il miglioramento dei beneficiari del processo stesso.

Notti riassume i diversi approcci con due metodi: **Il metodo soggettivistico**, che si basa sullo studio del caso, viene anche definito qualitativo-ermeneutico poiché ha come oggetto lo studio della situazione educativa. Trae prevalentemente informazioni

dall'esperienza e proprio per questo ha uno sguardo olistico, prediligendo l'intuito del valutatore.

Il metodo oggettivo, invece, mette in evidenza l'aspetto della misurazione e quindi si basa sul raggiungimento degli obiettivi programmati. Questi due metodi non sono antagonisti ma bensì integranti l'uno dell'altro: possono essere difatti utilizzati entrambi in modo combinato, prediligendo, in base alla situazione, l'uno rispetto all'altro. Bisognerebbe trovare un approccio che distingua le due misure di valutazione, lasciando alla prima i dati quantitativi (certezza) e alla seconda qualitativi (interpretazione) (Notti, 2014, pp. 18-19).

1.2 LA VALUTAZIONE NEL SOCIALE

La valutazione, inizialmente, ha ricoperto un ruolo marginale all'interno delle scienze umane, come se fosse una forma di ricerca minore e poco significativa per la rielaborazione teorica. Successivamente, invece, grazie alla sua analisi sul campo e quindi a una concreta attinenza alla realtà, la comunità scientifica si è vista costretta a rivalutare la posizione di questa disciplina. Infatti, gli studiosi si avvalgono di una gamma di approcci valutativi, derivanti da ambiti disciplinari specifici, senza tralasciare il campo operativo della valutazione che ha in sé questioni peculiari, poco ignorabili (Bezzi, 2007).

Con l'aumentare dei diritti del singolo cittadino nei confronti dello Stato, in maniera del tutto naturale aumenta l'importanza della valutazione come giudizio sui servizi erogati, attuazione di programmi pubblici e i loro effetti. Dunque, la valutazione acquisisce importanza anche attraverso la domanda di trasparenza e controllo richiesta dal cittadino nei confronti dello stato. Proseguendo su questa richiesta lecita scopriamo che la valutazione può essere utilizzata per intervenire per migliorare oppure descrivere per capire e quindi conoscere l'interazione tra un sistema e le relazioni che in esso si sviluppano. A tal fine è necessaria la ricerca, atta dunque a far emergere tutta una serie di interventi migliorativi. Attraverso la ricerca infatti si chiariscono le dinamiche circa il problema e si conoscono le principali problematiche di situazioni complesse e difficilmente risolvibili.

La ricerca diventa così uno strumento di problematizzazione e di indagine volto a riconoscere le complessità processuali dei fatti educativi. Scriven (2000) sottolinea,

infatti, che la valutazione educativa è *«quel processo con cui si determina il valore, il merito o la significatività di qualche entità; le valutazioni sono il risultato di tale processo. La valutazione può essere esterna o interna, o un insieme di ambedue; quantitativa o qualitativa, o un insieme di ambedue»*. La valutazione, in altre parole, può essere considerato come processo metacognitivo poiché facilita la consapevolezza della presa di coscienza di ciò che avviene nella situazione fattuale e quindi confermandosi quindi come specchio della realtà ed evidenziando le criticità e i punti di forza di un sistema, sotto diversi punti di vista. Un professionista, difatti, non può progettare un percorso educativo senza prevedere il processo educativo in fase iniziale (ex ante), che dia una panoramica della situazione fattuale, una intermedia (in itinere) per riprogrammare o potenziare il percorso, e infine una conclusiva (ex post), per trarre un bilancio del proprio operato.

1.3 LA VALUTAZIONE NELLE COMUNITÀ EDUCATIVE

Nonostante le premesse del precedente paragrafo, risulta facile affermare che la valutazione educativa è per lo più centrata in ambito scolastico poiché è riconosciuto il suo ruolo centrale nei processi di apprendimento. Ciò ha determinato studi e ricerche in ambito valutativo, con l'obiettivo di riuscire a garantire dei modelli consoni alle necessità.

Purtroppo per quanto riguarda la letteratura sulla valutazione orientata agli ambienti sociali troviamo una carenza di attenzione strutturale a livello politico, sociale, istituzionale e culturale: ciò ostacola il costruirsi di una mentalità che sente la necessità della valutazione. Questa mancanza non solo rende difficile oggettivizzare in maniera soddisfacente i risultati ottenuti, ma anche limita le capacità di miglioramento dei professionisti che operano in ambito sociale/educativo.

Valutare, come già detto, significa leggere in maniera significativa l'esperienza in atto, è un processo di interpretazione, comprensione e metacognizione, in grado di acquisire e fornire dati informativi e conoscitivi. Questa ulteriore definizione sottolinea per l'appunto l'importanza di studiare strumenti di valutazione costruiti e, non adattati, per gli interventi educativi nelle comunità.

Per poter analizzare una struttura è dunque basilare capire le sue funzioni e la sua ragione d'essere. Nel Convegno Nazionale di Studi "Scelte a misura di bambino" del 15 maggio 2015 svoltosi a Pompei si è cercato di riassumere le funzioni delle comunità. Da questo convegno possiamo evincere che la comunità può avere:

- Funzione generale: non è una somma delle azioni e dei progetti portati in campo dalla comunità ma si riconduce alla finalità più basilari come quella di garantire un alloggio al beneficiario per poter svolgere il proprio percorso di crescita in un luogo accogliente, rassicurante e terapeutico;
- Funzioni di base:
 - Intimità/appartenenza: nutrimento psico-affettivo attraverso cui si può far esperienza di un confronto costruttivo all'interno del cui si è riconosciuti e apprezzati;
 - Educazione/formazione: accompagnamento del beneficiario nella rilettura del proprio passato e nella costruzione di una personalità il più possibile equilibrata capace di affrontare i bisogni emergenti. In questa funzione si propongono stimoli e opportunità mirate a potenziare il bagaglio delle competenze dei beneficiari;
 - Riparazione: trattamento dei vari disturbi traumatici dello sviluppo e fornire supporto terapeutico;
 - Osservazione: analisi dei bisogni e delle risorse del beneficiario;
 - Accudimento materiale: risposta alle necessità primarie (alimentazione, igiene, abbigliamento, assistenza medica, istruzione...)
 - Prevenzione nuovi danni: salvaguardia dal verificarsi nuove esperienze sfavorevoli.
- Funzioni specifiche:
 - Emergenza: offerta di vitto e alloggio nel caso di allontanamento emergenziale del beneficiario dal proprio ambiente di vita;
 - Accompagnamento al reinserimento nel proprio ambiente: costruire delle facilitazioni tra l'ambiente di provenienza e il beneficiario spesso. Costruire relazioni con persone autoctone (familiari o volontari) per un più saldo inserimento;

- Accompagnamento all'autonomia: sostegno nelle varie fasi di formazione professionale, di autonomia abitativa o di quella riguardante il *menage* quotidiano;
- Controllo: vigilanza e mantenimento del comportamento di quegli utenti dell'area penale, finalizzata alla prevenzione;
- Mediazione culturale: facilitazione della comprensione, del rispetto e dell'espressione delle specificità culturali, linguistiche e religiose.

Oggi, contrariamente a questa visione accademica, i servizi che operano nel settore sociale sono costretti ad accontentarsi delle risorse minime per attuare i progetti riabilitativi. Molte volte vengono messe da parte professionalità, creatività e progetti innovativi poiché il servizio è intento a lottare per ottenere l'indispensabile per garantire un percorso dignitoso al beneficiario. Proprio per questo la ricerca riguardante l'analisi della qualità nelle comunità è scarsa, mentre è culturalmente diffusa l'idea di valutare in servizio in termini quantitativi: quante persone ha in carico e quanti servizi svolge nelle varie aree della fragilità sociale.

La valutazione ha molteplici sviluppi positivi nelle comunità come, ad esempio, la possibilità di migliorare la qualità del servizio e dei propri interventi o semplicemente confermare la propria esistenza attraverso feedback al territorio del proprio operato. La valutazione dà la possibilità di riflettere sul proprio operato, di potersi fermare da lunghe e frenetiche giornate vissute in prima linea e, facendo un passo indietro, vedere la comunità con uno sguardo olistico. In questa maniera si riesce a organizzare meglio la lista delle priorità, spesso alterata dall'emotività, si ragiona in maniera più dettagliata su alcuni indicatori domandandosi la reale necessità che si nasconde dietro quel dato, e la valenza degli strumenti.

Produrre degli strumenti valutativi per determinare gli standard qualitativi per una persona risulta molto più complicato rispetto a un prodotto o un servizio. Questo perché entrano in campo molteplici fattori poiché, parlando di persone, sono co-partecipanti del loro progetto: non sono gli unici attori ma vi sono altre persone e dinamiche che influenzano il risultato. Ad esempio è lecito domandarsi se la comunità lavori per il minore, per la famiglia, per i servizi, per lo stato, la società... la risposta a questa domanda cambia radicalmente i punti di riferimento su cui basare la valutazione. Questa differenza è dovuta al fatto che la valutazione ha bisogno di un obiettivo chiaro,

preciso e pratico. La lista di agenti sopraelencata hanno in comune solamente il fine ultimo: il bene dell'ospite. Ognuno, però, lo interpreta a suo modo e, ad esempio, differisce nel fissare gli indicatori del benessere. Uscire da questo *empasse* di domande risulta, pertanto, difficile. A tale difficoltà sopperisce sicuramente la valutazione poiché questa aiuta a creare un punto di partenza comune tra i vari attori. Attraverso lo studio del caso, infatti, i vari attori possono discutere gli obiettivi e, attraverso la costruzione di uno strumento di valutazione, concretizzare il lavoro passando attraverso le aree di sviluppo, i micro obiettivi, gli indicatori, le azioni ecc. dando così maggior chiarezza al percorso.

Tali discussioni possono impiegare molte risorse in termini di tempo ed energie di svariati operatori di più servizi (della comunità, del servizio sociale, dei tribunali...): nelle comunità nasce l'esigenza di costruire un insieme di elementi di valutazione da poter offrire ai servizi collaboranti e, contemporaneamente, dotarsi di uno strumento utile nell'impostare gli obiettivi del percorso nella residenza.

Questo elaborato non è il primo che indaga la strada da percorrere per valutare in maniera efficiente una comunità educativa. È da esempio il già citato Convegno Nazionale di Studi "Scelte a misura di bambino", che ricerca i possibili indicatori per analizzare la qualità di una comunità per minorenni: questi sono facilmente adattabili ad altro tipo di comunità. Le Tabelle 1, Tabelle 2 e Tabelle 3 vengono proposte a fine convegno, organizzandole secondo le funzioni delle comunità sopra descritte.

Tabella 1. Indicatori delle funzioni di base

FUNZIONI	INDICATORI
<p>Intimità</p> <p>Appartenenza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Legame di convivenza; - Entità delle turnazioni / n° di turni nella giornata-settimana (un'eccessiva turnazione sarebbe negativa) - Meccanismi di contenimento del turn-over (licenziamenti/assunzioni) degli operatori (es.: presenza contratti di assunzione a tempo indeterminato) - Caratteristiche della turnazione degli operatori (es.: è preferibile che ci sia un operatore in particolare a costruire un legame di maggiore intimità, ad esempio facendo più notti rispetto agli altri?) - Organizzazione della casa e condivisione degli spazi di vita (ad esempio la medesima zona notte ospita operatori e accolti?) - Numero ridotto di accoglienze contemporanee (al di sotto del numero massimo previsto dalla regolamentazione regionale). - Individuazione dell'operatore di riferimento per ciascun accolto (scelto dal bambino/ragazzo dopo un certo tempo dall'inserimento)
<p>Educazione</p> <p>formazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> - laboratori occupazionali (es.: ceramica, decoupage, cucina, cake designer, ...) <li style="padding-left: 20px;"><i>[interni tenuti dagli operatori della comunità, interni tenuti da esperti, esterni]</i> - laboratori emotivo/espressivi <i>[interni tenuti dagli operatori della comunità, interni tenuti da esperti, esterni]</i> - collaborazioni formali con associazioni sportive, artistiche, ludico-ricreative del territorio; - protocolli d'intesa con la scuola frequentata dai ragazzi, per la progettazione educativo-formativa integrata; - livello culturale degli operatori, superiore a quello previsto dalla normativa;

	<ul style="list-style-type: none"> - presenza (e frequenza) di supervisione psico-pedagogica sul processo di intervento, effettuata da soggetti con comprovata competenza ed esperienza, esterni alla equipe della comunità.
Riparazione	<ul style="list-style-type: none"> - presenza (e frequenza) di supervisione psico-emotiva degli operatori effettuata da soggetti con competenza ed esperienza, esterni alla equipe della comunità. - Presenza nell'organico di uno psicologo che svolga funzione di sostegno psicologico per gli accolti e monitoraggio-facilitazione dei processi; - Collaborazioni formali con Enti specializzati, per la diagnosi e il trattamento dei disturbi post-traumatici.
Osservazione	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzo di strumenti e procedure definite per l'attività di osservazione: rilevazione, registrazione, comunicazione, valutazione delle informazioni (es.: agenda lavoro, diario di bordo, ...)
Prevenzione di nuovi danni	<ul style="list-style-type: none"> - presenza di spazio neutro per gli incontri protetti con la presenza di operatori specializzati;
Offerta di un contesto di normalità	<ul style="list-style-type: none"> - assenza di insegne-targhe - "casa tra le case" (non "riconoscibilità/particolarità" dell'edificio) - inserimento nel contesto urbano e accesso agevole alla rete dei servizi (scuole, realtà aggregative, altre famiglie, ecc ...) tale da garantire agli accolti la piena partecipazione alla vita sociale del territorio; - percorsi di inserimento dei minorenni accolti in contesti ludico-ricreativi ed educativi esterni (con altri coetanei non accolti); - assenza di altre comunità nello stesso stabile; - presenza di un nucleo familiare residente (coppia che svolge funzioni genitoriali, magari con figli)

Fonte: Convegno Nazionale di Studi "Scelte a misura di bambino", Pompei 15 maggio

2015

Tabella 2. Indicatori delle funzioni specifiche

FUNZIONI	INDICATORI
Emergenza	<ul style="list-style-type: none"> - presenza di un recapito telefonico reperibile 24 ore su 24 per richieste di accoglienza (e disponibilità ad accoglienze notturne); - presenza di procedure esplicite per l'accoglienza d'urgenza.
Accompagnamento al reinserimento nel proprio ambiente familiare	<ul style="list-style-type: none"> - presenza di un centro per la famiglia gestito dallo stesso Ente; - collaborazioni formali con centri per la famiglia esterni; - procedure esplicite di coinvolgimento dei genitori (ad esempio incontri periodici di equipe per la progettazione educativa individualizzata; nell'attuazione del progetto educativo); - percorsi espliciti di attivazione e valorizzazione di altre persone della famiglia d'origine del minorenne (es.: <i>Family Group Conference</i>).
Accompagnamento all'autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Convenzioni con aziende per inserimento lavorativo o stage formativi; - laboratori di formazione professionale gestiti direttamente dall'Ente o in convenzione con soggetti terzi; - presenza di operatori dell'Ente con formazione specifica sull'orientamento al lavoro; - presenza di alloggi destinati all'avvio all'autonomia dei neo maggiorenni; - attivazione di progetti di tutoraggio o affiancamento con famiglie solidali.
Controllo	<ul style="list-style-type: none"> - protocolli d'intesa con le forze dell'ordine territoriali
Mediazione culturale	<ul style="list-style-type: none"> - presenza di un mediatore culturale nell'equipe di lavoro; - attivazione di laboratori linguistici per l'acquisizione o il potenziamento della lingua italiana; - attivazione di progetti di informazione e orientamento mirati a facilitare l'integrazione sociale; - consulenza legale.

Fonte: Convegno Nazionale di Studi "Scelte a misura di bambino", Pompei 15 maggio 2015

Tabella 3. Indicatori trasversali

<ul style="list-style-type: none">- know-how degli operatori (anni di presenza degli operatori nel servizio (o in servizi analoghi)- appartenenza della Comunità ad un network (rete comunitaria, interna o esterna all'ente)- programmi di formazione continua e per l'aggiornamento professionale degli operatori;- procedure esplicite per la formazione e l'inserimento dei neo-assunti;- lavoro in rete (collaborazioni formali, convenzioni, protocolli d'intesa con enti pubblici e/o enti del terzo settore)
<ul style="list-style-type: none">- Profilo relazionale e motivazionale degli operatori- Una riflessione particolare va sviluppata in merito alla valutazione del profilo degli operatori. È possibile/opportuno pensare di "valutarlo"? Chi lo valuta? Come evitare derive soggettivistiche (interpretazioni troppo personali da parte dei valutatori)?

Fonte: Convegno Nazionale di Studi "Scelte a misura di bambino", Pompei 15 maggio 2015

Nelle precedenti tabelle troviamo degli indicatori generali che danno spunti sulle aree da poter migliorare. Rimangono comunque molto vaghe le azioni che possono analizzare nello specifico temi importanti come la formazione degli operatori, l'innovatività e l'analisi delle competenze del beneficiario. Dunque, si può affermare che questo strumento si può utilizzare per un'analisi generale della struttura volta a conoscere le aree più deboli e quindi migliorabili. Sarebbe interessante sviluppare ulteriori sistemi di valutazione al fine di analizzare nel dettaglio i processi di quelle aree più deboli.

Nonostante questo esempio, come accennato a inizio paragrafo, vi è una scarsità di finanziamenti in ambito sociale, legata alla difficoltà dell'oggettivazione della qualità del servizio. Questa lacuna non permette di mettere in risalto i benefici che porta non solo al singolo ma anche al territorio, il quale ha a disposizione nuove risorse umane, oppure

alla spesa pubblica, non dovendo più sostenere alcune spese legate al welfare: recidività di soggetti marginali, cure mediche di soggetti con disturbi mentali, riduzione dei tempi di permanenza nei centri di accoglienza ecc.

1.4 LA VALUTAZIONE...PER NUOVI SVILUPPI

Un buon processo valutativo ricorre solitamente a strategie *multi-metodo* nell'ottica di integrare in maniera complementare i diversi approcci. L'atto del valutare è fondamentalmente connesso all'atto del conoscere (Dewey, 1976): la conoscenza per essere attendibile e completa necessita dell'uso congiunto di una pluralità di fonti. In modo analogo, la pratica valutativa dovrebbe sfruttare la possibile sinergia dei differenti approcci, ciascuno prezioso per fare luce sui differenti aspetti dell'azione formativa. Proprio per questo Notti e Veglianti (2014) affermano che per iniziare un processo migliorativo non è sufficiente basarsi su una valutazione proveniente dall'esterno e la conseguente comparazione dei dati quantitativi, sradicati dal contesto. Partendo dai dati riguardanti gli esiti del programma, bisogna interpretare i dati e conferire significato alla totalità, analizzando i processi.

Dunque possiamo affermare che nonostante risulti essere prezioso l'aiuto di studi esterni e di strumenti prefabbricati di analisi per poter guidare la comunità in un'autovalutazione, questi non si possono e non si devono sostituire alle riflessioni autovalutative che l'equipe si pone. Lo strumento esterno può essere adattato e modificato in base alle necessità, ricordandosi che gli elementi salienti sono i miglioramenti dei risultati del beneficiario, i quali sono proporzionali al miglioramento delle qualità dei processi.

Ad oggi la letteratura offre strumenti di valutazione mirati a razionalizzare le scelte effettuate e ad individuare le attività da svolgere attraverso una progettualità, pensata e contestualizzata nelle singole comunità, senza esempi spendibili trasversalmente nei vari tipi di utenza. Troviamo esempi di valutazione dei processi delle comunità per bambini, per adolescenti, per adulti con dipendenze o con disturbi psichiatrici ma nessuno strumento che sia spendibile trasversalmente in tutte queste aree, da somministrare a più attori (operatori, beneficiari e mandante) e che non sia gravoso per gli agenti, i quali già scarseggiano di tempo e risorse.

CAPITOLO II: LA FORMAZIONE

2.1 IMPORTANZA DELLA FORMAZIONE

La formazione è un valore sociale e culturale, che rappresenta uno degli elementi fondamentali per il rilancio della cultura delle comunità educative.

Gli operatori che lavorano in campo educativo sono obbligati ad adattare i loro interventi in base all'utenza, all'organizzazione e all'ambiente. A tal fine devono evincere queste capacità dalla formazione di base e da quella continua, rafforzate da processi di riflessività sul proprio operato. A riguardo, Desinan (2002, p 39) afferma che il mondo del sociale *"si è accorto che non basta più operare sulla spinta di una generica buona volontà e di un elevato senso umanitario, e si è posto il problema di quale modello di formazione ha bisogno per svolgere i propri compiti"*. La riflessività e la formazione sono, dunque, due risorse che permettono di intervenire con efficacia in situazioni di disagio sociale.

È proprio per questo motivo che l'operatore, in una società, come quella odierna, in cui le dinamiche del lavoro e della marginalità sociale mutano in maniera repentina, l'operatore dovrebbe avere l'obbligo di formarsi durante tutto l'arco della propria carriera. Possiamo dunque distinguere vari tipi di formazione:

- Formazione iniziale: acquisizione di nuove competenze, soprattutto attraverso corsi universitari, che portano all'ingresso nel mondo del lavoro;
- Formazione continua: contemporanea all'attività lavorativa, nella quale si generano e ri-organizzano esperienze;
- Educazione permanente: durante l'intera esistenza, come processo di sviluppo della globalità della persona;
- Educazione degli adulti: interventi educativi post-scolastici.

Molti enti del terzo settore credono fortemente nella formazione investendo ingenti risorse economiche per la formazione continua del proprio personale, al fine di aumentare la qualità del servizio a favore dei beneficiari ultimi. Testimonianza di ciò sono i regolamenti e i manifesti sulla formazione dell'operatore di alcune organizzazioni. Tra questi è sicuramente opportuno citare il Manifesto sulla Formazione elaborato dalla Fondazione Zancan (p.4) che con forza afferma che l'efficacia della formazione deve provenire dal coinvolgimento di tutti gli stakeholders, ognuno secondo il proprio ruolo:

Si intende dunque coinvolgere non solamente dagli operatori, ma anche il piano dirigenziale e i politici di riferimento d'ambito.

2.2 RICERCA VALUTATIVA DELLA FORMAZIONE

Lo sviluppo della valutazione della formazione è molto complesso poiché è il risultato di dell'unione di due argomenti, valutazione e formazione, suddivisibili in molti strati che portano all'uso di metodi specifici che possono essere ricondotti a un ampio raggio di referenti culturali e tecnici.

Lipari (1995) ha sottolineato un "surplus di produzione teorica e metodologica" già negli anni Cinquanta. Per questo motivo negli anni successivi si è cercato di ricondurre le pratiche valutative in tre ambiti: sistemi scolastici (dati i rinnovamenti delle politiche educative), nelle imprese sociali e nella formazione continua. Negli anni Sessanta in USA e negli anni Settanta in Europa vi sono stati i primi programmi strutturati di valutazione *"concepiti come un'opportunità da parte dei ricercatori sociali di coadiuvare i responsabili delle politiche formative nel cercare di controllare e di verificare l'impatto sociale e professionale di un progetto formativo"* (Tessaro, 1997). Più recentemente, Palumbo (2000) sostiene che fino agli anni recenti si sarebbero realizzate solo poche esperienze documentate di valutazione, anche per via della mancanza di strumenti adatti. Infine, non si può non considerare che dalla seconda decina degli anni duemila l'attenzione sul tema della valutazione è progressivamente aumentato. Il motivo di ciò è dato dal fatto che vi sono più agenti istituzionali che hanno interessi nel valutare i risultati delle formazioni, spesso finanziate con fondi pubblici (derivanti da vari enti: comune, regione, nazione e, spesso in maniera frequente, dall'Unione Europea) (Palumbo 2001). D'altra parte, proprio a causa della natura di questi tipi di aiuti (statali) vi è il rischio che la valutazione non rispecchi la realtà ma sia una pratica formale al fine di rendicontare i contributi (Neglia, 1999) e quindi ci si allontani dall'idea che la valutazione è una pratica utile volta al miglioramento del servizio.

È d'obbligo riprendere gli studi di Lipari (1995) e Tessaro (1997) sulle possibili classificazioni e sintesi comparative dei modelli di valutazione dei processi formativi e infatti risultano essere gli autori maggiormente citati nel campo della valutazione della formazione.

Tornando alla valutazione della formazione di operatori sociali è necessario prendere in considerazione un'analisi di tipo qualitativo, che si inserisce nell'ambito di una sociologia interpretativa, avente una prospettiva olistica e studiante i comportamenti e le interazioni. Lipari, infatti, distingue due azioni valutative: quelle ex-post, in cui i risultati sono l'esito e parte integrante di corsi d'azione, e quelle valutate in maniera diretta da ricercatori esterni, al fine di aumentare la consapevolezza negli attori.

Tessaro (1997), invece, richiama due classificazioni di modelli di valutazione della formazione: quella di Stake (1973) e quella successiva di Stufflebeam e Webster. Il criterio di raggruppamento è individuato dall'obiettivo della valutazione e dalla formulazione del giudizio di valore. Stake elenca nove tipi metodologici:

1. Misurazione del profitto degli studenti;
2. Auto-analisi istituzionale, per incrementare l'efficacia del lavoro nelle agenzie formative;
3. Commissione di esperti, per risolvere eventuali conflittualità attorno a programmi formativi;
4. Analisi delle transazioni, per provvedere alla comprensione profonda nelle varietà delle prospettive delle attività formative e delle loro valutazioni
5. Analisi delle competenze gestionali, per razionalizzare la gestione di un progetto formativo;
6. Ricerca nel settore educativo a fini esplicativi, nell'ambito della sperimentazione di nuove metodologie didattiche;
7. Analisi di politica sociale per favorire lo sviluppo di politiche istituzionali;
8. Goal-free evaluation, per accertare gli effetti della formazione senza operare comparazioni con obiettivi prefissati;
9. Valutazione antagonistica, per risolvere la scelta tra due posizioni contrapposte rispetto all'efficacia di un programma di formazione.

2.3 STRUMENTI

La letteratura è ricca di strumenti in grado di valutare la formazione dei lavoratori, soprattutto in aziende in cui il profitto è il principale scopo. Purtroppo, per quanto riguarda gli operatori sociali la questione è maggiormente complessa: un test sulle

conoscenze di settore non è abbastanza esauriente, così come non lo è un'intervista profonda atta a comprendere il grado di flessibilità alle dinamiche oppure l'osservazione sul campo per evincere l'efficacia delle azioni pratiche.

La valutazione della formazione di un operatore sociale risulta, dunque, essere un percorso complicato da tracciare: i valutatori dovrebbero avere uno sguardo olistico, tenendo conto delle nozioni teoriche in possesso del professionista, della sua capacità di adattare a contesti molto variabili e la capacità di far fronte a situazioni improvvise e emergenziali. Coloro che analizzano devono dunque tener conto della formazione scolastica e dell'esperienza del professionista. In mancanza di strumenti disponibili per la valutazione della formazione degli educatori, si può prendere in esame il sistema valutativo dell'area più prossima: quella sanitaria. Kirkpatrick nel 1966 costruì uno schema valutativo che tutt'ora rimane il più utilizzato per analizzare il grado di formazione degli operatori sanitari. Questo si articola in quattro livelli:

- **Gradimento:** riguarda la percezione generale dei partecipanti riguardante l'evento formativo a cui hanno partecipato. Si tratta di un giudizio di carattere qualitativo e fortemente soggettivo e, proprio per questo motivo, non è più la prima fase di un processo di valutazione, ma solo un'influenza secondaria all'apprendimento;
- **Apprendimento:** non misura solamente le nuove conoscenze teoriche acquisite ma anche le abilità migliorate o le modifiche agli atteggiamenti. Vi è da sottolineare che l'acquisizione delle nozioni non costituiscono garanzia sulla loro applicazione. A volte, proprio per questo motivo non è un buon indicatore dell'utilità della formazione;
- **Comportamento:** misura quanto l'apprendimento abbia influenzato gli atteggiamenti quotidiani o le prestazioni sanitarie del professionista. Come punto debole vi è la difficile misurazione nel tempo: a volte il professionista applica le conoscenze per un breve periodo mentre altre impiega molto tempo per attuarle. Proprio per questo è importante un'analisi in diversi momenti post-formazione;
- **Impatto organizzativo:** misura i risultati concreti derivanti dall'operato del professionista appena formato. Nell'ambito sanitario l'oggetto è una valutazione dei processi organizzativi e dell'outcome del paziente.

Premesso ciò, è anche vero che alle organizzazioni interessa maggiormente analizzare gli ultimi due livelli: comportamento e l'impatto organizzativo poiché sono questi che poi portano un cambiamento maggiore nella qualità del servizio. La valutazione, dunque, dovrebbe essere fatta non solo sulla capacità dei professionisti di applicare le nuove conoscenze ma contemporaneamente sulle organizzazioni e la loro capacità di sfruttare questo nuovo knowhow. L'ORFoCS dell'Emilia-Romagna consiglia di analizzare:

- Livello di conoscenza del contesto organizzativo da parte dei partecipanti e dei "vincoli" alla loro azione organizzativa;
- Chiarezza del problema professionale/organizzativo e del tipo di contributo che la formazione può fornire;
- Mutamenti nel tempo della situazione organizzativa rispetto alla quale sono stati definiti gli obiettivi formativi del corso;
- Grado di esplicitazione e condivisione degli obiettivi formativi tra gli attori interessati (responsabili di funzione, referenti gerarchici dei partecipanti, partecipanti, progettisti della formazione, ...);
- Livello di attenzione all'impiego e alla valorizzazione - nell'ambito lavorativo dei partecipanti - delle conoscenze/capacità acquisite nel corso dell'intervento formativo;
- Grado di applicazione concreta delle abilità acquisite all'interno del contesto lavorativo ("trasferibilità");
- Eventuali percorsi lavorativi e più in generale professionali e personali dei partecipanti all'intervento formativo (in termini sia quantitativi sia qualitativi);
- Eventuale cambiamento nelle percezioni e culture relative ai propri ruoli professionali e ai contesti organizzativi di appartenenza che - si ipotizza - orientano le pratiche quotidiane.

2.4 VALUTARE PER FORMARE

Ad oggi risulta necessario un'analisi della formazione degli operatori sociali per poter predisporre un programma di miglior qualificazione del personale, necessario in campo educativo. Essendo la letteratura a riguardo scarsa si potrebbero sfruttare gli studi di Kirkpatrick e utilizzare la stessa divisione di livelli per la valutazione degli operatori sociali.

Nello specifico delle comunità educative sarebbe interessante valutare i vari livelli attraverso vari strumenti e vari punti di vista. Il limite di questa metodologia è, però, lo sperpero di risorse, sia in termini di tempo e che di personale, che ne deriverebbe.

Per avanzare un'ipotesi atta a snellire la pratica si potrebbe utilizzare la triangolazione solamente negli ultimi due livelli, interpellando tre punti di vista (beneficiario degli interventi, professionista, datore di lavoro e committente) e una triangolazione di strumenti: interviste strutturate per i professionisti e questionari a risposte chiuse per i beneficiari dei servizi per misurare la modifica dei comportamenti post-formazione. Inoltre, sarebbe utile sottoporre questionari di veloce compilazione ai committenti e relazioni guidate ai datori di lavoro per analizzare i processi organizzativi post-formazione.

Gli strumenti utilizzati non sono casuali ma tengono in considerazione la persona-tipo a cui verranno somministrati. Sarà utile utilizzare il giusto registro linguistico (chiaro e semplice con il beneficiario, più tecnico con il datore di lavoro e amministrativo con committente) e dovranno richiedere del tempo di compilazione adeguato alla propria posizione (maggiore per i beneficiari e molto minore per il committente).

Questo studio, tra l'altro, potrebbe avere risvolti positivi anche sul piano legale. Per fare un esempio: vi sono due percorsi di studio universitari per la stessa figura professionale, con due mansioni diverse, quali l'educatore professionale e l'educatore pedagogico. Uno studio di entrambe le formazioni potrebbe aiutare alla costruzione di un unico corso universitario, risolvendo problemi quotidiani come la divisione delle aree di competenza o iscrizioni all'albo educatori.

Inoltre, uno studio dei benefici dovuti ad una formazione coerente alla professione sociale potrebbe aiutare la classe politica ad utilizzare più raramente sanatorie che non rendono distinguibili legalmente operatori formati attraverso studi universitari e operatori diventati tali dopo corsi brevi, con le lacune nozionistiche che comportano.

CAPITOLO III: INNOVATIVITÀ

3.1 ANALISI DELL'INNOVATIVITÀ NEL SOCIALE

Essere innovativi dal punto di vista sociale è la capacità di rispondere a bisogni, vecchi e nuovi, con nuove proposte. Sin d'ora, si deve specificare che le “nuove proposte” non devono essere obbligatoriamente inedite, anzi. Un pensiero innovativo è anche quello capace di studiare gli ambienti simili che lo circondano e di adattare i processi positivi alla propria realtà e alle proprie necessità. Proprio le parole “bisogni”, “proposte”, “adattamento” (inteso anche come flessibilità), “realtà” (inteso come ambiente) e “necessità” sono chiavi di svolta da tenere in considerazione quando si parla di processi innovativi. Si parla dunque di nuove risposte organizzative e processuali ai bisogni sociali vecchi e di nuova emersione.

Nell'ultimo decennio lo studio dei progetti innovativi si è sviluppato in maniera considerevole, proprio per l'emersione di un numero sempre maggiore di bisogni sociali e nuove tipologie di devianza che pretendono delle nuove soluzioni. Per portare un esempio, risulta impossibile intervenire nei NEET (*Neither in Employment or in Education or Training*) con metodi tradizionali poiché, da un lato il mercato del lavoro e della formazione cambia rapidamente e dall'altro la tecnologia offre molteplici soluzioni per sopravvivere chiusi nella propria camera.

Nell'ultimo decennio, L'Unione Europea ha avuto un occhio di riguardo per l'innovazione sociale, tanto che ha inserito un programma d'interventi all'interno delle proprie politiche, dando direttive agli stati membri di favorire lo sviluppo dell'innovatività sociale. La Commissione Europea ha inserito l'innovazione e l'impresa sociale all'interno della programmazione 2014-2020, utilizzando gli studi del gruppo di esperti GECES di Bruxelles nell'ambito del Social Business Initiative. In questi studi si evidenzia la difficoltà ad analizzare quest'ambito e trovare metriche standard che possano valere nelle varie aree d'intervento sociale.

Il Social Reporting Standard (SRS) è della stessa opinione. Trova la soluzione nel fornire solamente un metodo di organizzazione delle informazioni per il rendiconto dell'impatto sociale, lasciando poi, alle singole realtà, la ricerca degli indicatori. Proprio per questa sua universalità viene spesso utilizzato anche da attività aziendali, quindi al di fuori della sua area di scrittura, tipicamente no profit. Rimane comunque la necessità di fornire uno

strumento pronto e di rapida somministrazione alle comunità educative che sono prive di personale volto alla valutazione dei processi e che quindi sarebbero escluse dalla possibilità di un miglioramento sistematico.

In Italia si ha un esempio di ripresa di questi sistemi di valutazione nel bando “Smart Cities and Communities” del Miur o il “Catalogo dei servizi avanzati e qualificati per le imprese toscane” della Regione Toscana. Sempre quest’ultima, per rispondere ai bandi riguardanti l’innovazione sociale, richiede di seguire le seguenti linee guida (*Linee guida per l’introduzione di elementi di innovazione Sociale e la conseguente definizione di obiettivi e indicatori*):

- Il riferimento alla metodologia del Social Reporting Standard come traccia per il reporting dell’impatto sociale;
- La descrizione di griglie costruite secondo l’approccio della Balance Score Card (BSC) come schema per chiarire i legami tra obiettivi e indicatori di performance, qui approfonditi solo per quanto concerne la performance sociale e ambientale;
- La suddivisione tra indicatori di performance e di processo, corredata di esempi concreti da cui trarre ispirazione per la compilazione della scheda tecnica.

In risposta a questi bandi si consiglia di:

- Privilegiare l’approccio della standardizzazione del processo di valutazione/rendicontazione dell’impatto sociale, lasciando al proponente del progetto la responsabilità di indicare (come nelle altre prospettive della BSC) gli indicatori di performance relativi all’impatto sociale;
- Favorire ad ogni modo la capacità della Regione di valutare ex-ante ed ex post l’impatto sociale, cogliendone tra l’altro la valenza in termini di policy pubblica, attraverso la definizione di 4 categorie di valutazione dell’impatto dei prodotti/servizi oggetto del progetto e 4 categorie in termini di processo costruiti coerentemente alla BSC;

Se da un lato ha dunque una valutazione ad hoc, dall’altro sarebbe preferibile utilizzare delle tabelle standardizzate uguali per tutti. Questa mancanza porta alla luce la difficoltà della “misurabilità” dell’innovazione sociale.

Possiamo trovare un esempio di strumento di valutazione nel sito della regione Toscana nella Tabella 4 e nella Tabella 5.

Tabella 4. Categorie di valutazione proposte all'interno della BSC integrata.

INDICATORI DI PERFORMANCE BSC Integrata				
Tipologia di Obiettivi	Indicatori di Performance	Val. attu ale	Val. atte so	Rif. Catalo go
• Economico - Finanziari				
	KPI 1.1			
• Mercato				
	KPI 2.1			
• Processi Interni				
	KPI 3.1			
• Innovazione				
	KPI 4.1			
• Sociale e ambientale	<i>La seguente lista è puramente indicativa e finalizzata ad inquadrare la tipologia di indicatori utilizzabili, i quali saranno dettagliati sulla base della tipologia del progetto.</i>			
5.1 Impatto del prodotto/servizio su utenti	<p><i>Si intendono quei risultati che influiscono sul benessere e le opportunità degli individui che entrano in contatto col prodotto/servizio.</i></p> <p><i>KPI 5.1.1.</i> <i>Gli indicatori specifici sono definiti direttamente dall'impresa in base al prodotto/servizio sviluppato.</i> <i>La valutazione esterna da parte della RT considererà la % di avvicinamento al target previsto, valutando positivamente i progetti che hanno realizzato almeno il 70% del cambiamento dichiarato.</i></p> <p><i>Esempi/spunti per indicatori:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • % di riduzione costi e barriere all'accesso di beni/servizi di base • % di aumento delle opportunità di occupazione e inclusione sociale • <p><i>KPI 5.1.2 n° utenti impattati.</i></p>			
5.2 Impatto sulla comunità e territorio	<p><i>Si intendono quei risultati che ricadono sulla comunità e il territorio di riferimento.</i></p> <p><i>KPI 5.2.1 n° di nuove persone occupate</i> <i>KPI 5.2.2 n° nuova occupazione femminile e giovanile</i> <i>KPI 5.2.3...</i></p>			B 1 tutti B.4.1 tutti
5.3 Impatto su dipendenti/lavoratori	<p><i>Si intendono quei risultati che toccano i lavoratori dell'azienda</i></p> <p><i>KPI 5.3.1 n° lavoratori su cui il progetto ha un impatto diretto</i></p> <p><i>KPI 5.3.2 Livello di soddisfazione (espresso in %) dei lavoratori target in riferimento al progetto</i></p> <p><i>KPI 5.3.2 ...</i></p>			B.2.1

Fonte: Catalogo dei servizi avanzati e qualificati per le imprese toscane” della Regione Toscana

Tabella 5. Esempio di organizzazione dei dati per la valutazione dei processi.

INDICATORI DI PROCESSO	<i>Sono indicatori quali/quantitativi.</i>	PRESENTE/ ASSENTE	Val. attuale	Val. atteso
	<i>Verificano e quantificano l'eventuale presenza di innovazione sociale a livello di processo del progetto realizzato.</i>			
5.A Coinvolgimento stakeholder e partenariati multi-settore per la realizzazione del progetto	KPI 5.A.1 n° portatori di interesse esterni coinvolti			
	KPI 5.A.2 n° organizzazioni/istituzioni coinvolte nel progetto appartenenti ad altri settori (Non profit, Università, Istituzioni, Parti economiche e sociali, ecc.)			
	KPI 5.A.3 n° incontri strutturati di coinvolgimento degli stakeholder			
	KPI 5.A.4			
5.B Coinvolgimento utenti/beneficiari nella progettazione e valutazione dell'innovazione	KPI 5.B.1 n° incontri di co-progettazione svolti con utenti/beneficiari			
	KPI 5.B.2 n° utenti/beneficiari coinvolti nelle occasioni di co-progettazione			
	KPI 5.B.3 n° Di utenti/beneficiari coinvolti nella valutazione.			
5.C Partecipazione dei lavoratori nel progetto e nei processi decisionali e strategici	KPI 5.C.1 Percentuale lavoratori coinvolti su totale lavoratori interessati dal cambiamento			
	KPI 5.C.2 Percentuale soddisfazione dei lavoratori rispetto al progetto			
	KPI 5.C.3 Esistenza di procedure di reclamo a disposizione dei lavoratori			
5.D Trasparenza e accountability	KPI 5.F.1 Presenza di strumenti di trasparenza/accountability			
	KPI 5.F.2 n° e tipologie di soggetti che hanno accesso agli strumenti di trasparenza/accountability			
	KPI 5.F.3			

Fonte: Catalogo dei servizi avanzati e qualificati per le imprese toscane” della Regione Toscana

In entrambe le tabelle appena portate ad esempio, possiamo notare che ogni proponente deve riflettere sui propri KPI, ovvero sui propri indicatori di performance. Il che sta a significare che lo strumento che verrà costruito sarà utilizzabile solamente da quell'ente, in quel periodo storico e in quell'ambiente. Portando inevitabilmente a uno studio minore degli indicatori, rispetto a tabelle valutative standard flessibili che si possono adattare a più ambiti: tabelle che contengono indicatori affinati negli anni, durante le varie somministrazioni.

Per l'analisi del grado di innovatività di una comunità, alle limitazioni riguardanti la misurabilità è necessario aggiungere quelle riguardante l'oggetto. A fronte di molteplici studi ed esempi di analisi di progetti innovativi, ma sono scarsi i tentativi di analisi del grado di innovatività di una comunità educativa.

3.2 ANALISI DELL'INNOVATIVITÀ DELLE AZIENDE

Se si dovesse analizzare l'innovatività di una comunità educativa, sarebbe sufficiente sommare la valutazione dei singoli progetti? Oppure le dinamiche sono nettamente più complesse e quindi vi sono altre strade da percorrere?

Queste domande danno inizio a delle riflessioni che aprono due possibili scenari di valutazione, diversi in base alla propria visione di comunità educativa. Se il valutatore la intende come luogo fisico dove vengono portati in scena progetti, allora potrebbe bastare la somma dell'analisi dei progetti. Dall'altra parte si apre un discorso meno matematico e più sociale: il valutatore è portato a calarsi all'interno della realtà analizzata e sentirsene parte per poter comprendere al meglio alcune dinamiche.

In questo caso ben si comprende che risulta impossibile pensare che la comunità sia una bolla all'interno della quale accadono eventi, ma si incomincia a pensarla come il risultato delle necessità e della cultura del territorio. Risulta dunque limitata l'analisi dei soli progetti. Secondo questa visione, infatti, l'innovatività di una comunità è la capacità di essere pronti a rispondere alle necessità del territorio, con un'organizzazione flessibile e che sappia inglobare nuovi strumenti e tecniche, adattandole al proprio contesto.

La letteratura riguardante questo tipo di analisi è scarsa ma potremmo immaginare che il contesto d'azione di una comunità educativa sia paragonabile alla sfera di azione in

uno specifico settore economico per una realtà aziendale e conseguentemente può risultare utile la conoscenza di metodi di analisi dell'innovatività di aziende commerciali. Alzarating, un gruppo di consulenti finanziari avanzati propone di misurare l'innovatività di un'azienda attraverso l'analisi di:

- **Risorse.** Per lanciare qualsiasi iniziativa di innovazione è necessario utilizzare un insieme di risorse. Risorse che non comprendono soltanto i capitali investiti, ma anche asset materiali e non, i dipendenti che verranno coinvolti, con le loro specifiche competenze e il tempo che essi dedicheranno al progetto;
- **Attività.** Le risorse vengono utilizzate all'interno di attività caratteristiche della specifica iniziativa, da cui dovranno emergere i risultati di innovazione desiderati. All'interno delle attività si misurano tipicamente tutti gli output intermedi, insieme con i tempi di attraversamento delle singole fasi, dall'identificazione di nuove opportunità fino alla creazione dei prototipi e alla sperimentazione vera e propria. Un esempio di indicatore può essere il rapporto tra il numero di progetti che superano lo step iniziale della progettazione e quante raggiungono la fase finale di valutazione;
- **Conoscenza.** Ogni attività di innovazione costituisce un'importante fonte di apprendimento, dato che a prescindere dal risultato finale, l'organizzazione raccoglie sicuramente un insieme di dati e informazioni. Informazioni relative ad esempio a nuovi mercati esplorati, nuove tecnologie e loro ambiti di applicazione, nuovi partner con cui lavorare, caratteristiche di competitor;
- **Cultura.** Le dimensioni da misurare devono comprendere anche gli elementi meno tangibili, che riguardano le caratteristiche delle singole persone dell'organizzazione e come queste contribuiscono a definire la cultura aziendale nel suo complesso. Alcuni esempi possono essere le modalità di lavoro adottate dalle persone, oppure la loro disponibilità alla collaborazione.
- **Competenze.** Infine è necessario tenere traccia dei cambiamenti che le iniziative di innovazione possono avere sulle competenze delle persone, siano esse "hard" o "soft skill", che poi potranno essere utilizzate e valorizzate nelle iniziative successive

L'elenco appena riportato è riferito alle aziende commerciali ma fornisce già molti spunti di riflessione alle comunità educative: evidenza, infatti, i fronti necessari, ma spesso poco potenziati, all'innovazione come la conoscenza, le risorse o la cultura.

Nello stesso articolo, Alzatarling, consiglia di tenere in considerazione alcuni elementi utili anche nell'analisi dell'innovatività delle comunità educative, quali:

- la scelta degli indicatori deve prevedere un corretto bilanciamento tra misure quantitative e indicatori qualitativi che cercano di catturare gli effetti più intangibili a livello di cultura organizzativa, conoscenza e competenze;
- non deve esserci uno sbilanciamento verso il breve o lungo termine. Gli indici devono essere calibrati per avere una fotografia completa dello stato di innovazione in azienda. Questo senza tralasciare né i progressi incrementali di breve termine né quelli più radicali che spesso vengono raggiunti nel lungo periodo;
- il set di metriche così definito deve essere utilizzato anche per innovare i meccanismi di valutazione delle persone all'interno dell'organizzazione. Questo perché questi meccanismi rappresentano una leva fondamentale per guidare il cambiamento dei comportamenti e di conseguenza influenzare in modo considerevole la cultura dell'azienda.

Nelle aziende è possibile essere innovativi nell'organizzazione, nei processi, nella tecnologia, nel mercato, nell'offerta e della comunicazione e quindi risulterà necessaria una sotto analisi di queste aree.

3.3 VALUTARE PER INNOVARE

“Se si dovesse analizzare l'innovatività di una comunità educativa, sarebbe sufficiente sommare la valutazione dei singoli progetti? Oppure le dinamiche sono nettamente più complesse e quindi vi sono altre strade da percorrere?” (cap.3.2)

Alla luce delle continue somiglianze, evidenziate nel paragrafo 3.2, tra azienda e comunità educative risulta impossibile pensare di analizzare una comunità come semplice somma di progetti. È altrettanto chiara l'importanza di migliorare l'innovatività delle comunità educative per poter rispondere in maniera pronta ed

efficiente ai nuovi bisogni sociali e alle nuove tipologie di utenza. In quest'ottica, l'innovazione sociale è anche uno strumento di crescita interna della comunità, trasformandosi in un elemento caratteristico nei processi di cambiamento organizzativo volti ad un maggior coinvolgimento di dipendenti, di volontari, di beneficiari, ma anche della popolazione autoctona, in chiave partecipativa.

Per sviluppare uno strumento utile alla valutazione delle comunità educative sarebbe utile servirsi della metodologia SRS e dell'approccio BCS alle varie aree evidenziate in un contesto aziendale. L'analisi aziendale è stata importante poiché ci ha ricordato che una comunità educativa non è una bolla all'interno di un territorio ma è obbligato a confrontarsi con diversi stakeholder, su diversi livelli, come ad esempio i cittadini del comune, le autorità, l'amministrazione, le associazioni locali, i servizi sociali, i beneficiari del loro intervento oppure i volontari. Sarebbe interessante avere un feedback da tutti questi stakeholder, ma potrebbe risultare complicato, tenendo conto della scarsa disponibilità di risorse (economiche e quindi anche di personale) a cui sono limitate le comunità educative. Si potrebbero scegliere tre tra tutti, possibilmente su livelli diversi. I più utili e i più tattici al fine di un miglioramento potrebbero essere:

- L'amministrazione comunale: gode di una visione d'insieme del territorio e ha gli strumenti per percepire cambiamenti nel tessuto sociale. Inoltre, il Comune solitamente ha un continuo contatto tra le associazioni locali e quindi, in fase di raccolta dati potrebbero consigliare collaborazioni alternative. In più ha una visione chiara dei disagi e delle possibilità
- Un volontario, che potrebbe essere indice del coinvolgimento, della consapevolezza delle necessità del territorio e delle modifiche positive e negative che la popolazione autoctona riconduce alla comunità;
- Il beneficiario diretto, per indagare, e quindi anche per elevare, il livello di consapevolezza degli educatori delle comunità rispetto alle diverse forme e modalità di coinvolgimento dei beneficiari diretti e indiretti nelle attività programmate,

Sarà premura del valutatore trovare i metodi adatti alla raccolta dati, diversi per ogni tipologia di intervistato. Ad esempio:

- Con il beneficiario diretto sarebbe utile un'intervista di profondità, il quale non dovrebbe avere problemi tempistici e potrebbe essere utile rivedere in maniera libera alcuni passaggi del suo percorso in comunità;
- Per il volontario si può pensare a un'intervista semi-strutturata poiché la sua motivazione a esser parte del progetto, teoricamente, dovrebbe essere alta e potrebbe dare spunti interessanti per il miglioramento del servizio;
- Per quanto riguarda l'amministrazione comunale sarebbe opportuno sottoporre un questionario che richieda più di 15/20minuti per la compilazione. Sarebbe interessante alternare domande a risposta chiusa a domande aperte per richiedere consigli su metodi o risorse alternative.

PARTE SECONDA

CAPITOLO IV: STRUMENTI DI ANALISI DELLE LIFE COMP

4.1 STRUMENTI DEL FORMATORE

Il fine ultimo delle comunità è quello di trasmettere al beneficiario risorse e strumenti atti a sviluppare, o, in alcuni casi, mantenere, le competenze che possono aiutare a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti nella vita personale e professionale, in un mondo in continua evoluzione. Risulta, quindi, indispensabile l'analisi del processo del possibile cambiamento del beneficiario durante il periodo di permanenza nella struttura.

Metterei anche solo: a tale ultimo proposito, in letteratura si trovano molteplici tipologie di analisi, per lo più riconducibili all'area scolastica, recanti altrettanti strumenti, più o meno dettagliati e acquisiti con varie modalità a seconda dell'ambiente e dell'età del soggetto interessato. Ad esempio, nelle scuole dell'infanzia, la valutazione passa attraverso l'osservazione dei comportamenti del fanciullo e ponendolo in continuo riferimento con i compagni.

La Tabella 6, utilizzata da molte scuole d'infanzia e facilmente reperibile su internet, è stata divisa in tre aree (lavoro comune, comunicazione con gli altri e cooperazione e partecipazione) e ad ognuna di esse vengono assegnati degli indicatori che dividono le capacità del bambino in quattro livelli, dal base all'avanzato.

Tabella 6. Esempio di valutazione delle capacità nelle scuole

	LIVELLO INIZIALE	LIVELLO BASE	LIVELLO INTERMEDIO	LIVELLO AVANZATO
LAVORO COMUNE	Svolge meno lavoro degli altri e mostra poco interesse. Partecipa passivamente al lavoro e si dimostra annoiato. Non contribuisce alla elaborazione di idee.	All'interno del gruppo imita gli altri per svolgere il compito partecipando con discreto interesse. Difficilmente contribuisce alla elaborazione di idee.	All'interno del gruppo svolge la propria parte in modo adeguato. Lavora in accordo con gli altri. Partecipa alla discussione per elaborare idee.	All'interno del gruppo svolge pienamente e in modo adeguato la propria parte. Dimostra spirito di iniziativa per aiutare il gruppo ad organizzarsi e fornisce idee costruttive.
COMUNICAZIONE CON GLI ALTRI	Comunica raramente il proprio pensiero e lo fa in modo molto essenziale quasi esclusivamente su richiesta dell'adulto. Non contribuisce alla soluzione di problematiche e non accetta il punto di vista degli altri.	Comunica le proprie idee ed emozioni utilizzando un linguaggio essenziale. Quando opportunamente coinvolto contribuisce al lavoro comune ma non sempre accoglie il punto di vista altrui.	Comunica in modo chiaro il proprio pensiero e le proprie emozioni. Incoraggia spesso il lavoro degli altri; argomenta il proprio punto di vista, ma non sempre accetta quello degli altri.	Comunica in modo chiaro ed efficace il proprio pensiero ed esprime le proprie emozioni e stati d'animo in modo pertinente e con lessico appropriato. Apprezza ed accetta il lavoro degli altri, così come l'altrui punto di vista.
COOPERAZIONE E PARTECIPAZIONE	Non coopera all'interno del gruppo, interagisce attraverso dinamiche competitive e prevale ancora la componente egocentrica. Partecipa alle attività collettive mantenendo brevi tempi di attenzione.	Gioca con i compagni in modo costruttivo stabilendo accordi nel breve periodo. Se interessato partecipa ad attività collettive apportando contributi anche se fatica ancora a trovare accordi e linee comuni.	Coopera all'interno di un gruppo con armonia e riesce a raggiungere una sintonia costruttiva finalizzata al compito. Partecipa attivamente al gioco simbolico; partecipa con interesse alle attività collettive e alle conversazioni.	Coopera all'interno di un gruppo in maniera armonica e sinergica costruendo alleanze produttive tra pari. Partecipa alle conversazioni intervenendo in modo pertinente e ascoltando i contributi degli altri. Interagisce positivamente con i compagni nel gioco e nel lavoro, prendendo accordi, ideando azioni e scambiando informazioni.

Un esempio concreto dell'utilizzo di tale tabella lo si può ritrovare nella valutazione delle competenze operata dal liceo da Vinci di Trento (Tabella 7). Quest'ultimo, infatti, nell'analisi delle competenze di uno studente, riporta una tabella valutativa utilizzando una scala con un range da 4 a 10 per due categorie: da una parte "correttezza e responsabilità del comportamento", dall'altra "partecipazione alla vita scolastica". Entrambe queste aree hanno degli indicatori specifici per poter inquadrare lo studente in uno specifico livello.

Tabella 7. Griglia valutativa delle competenze del Liceo da Vinci di Trento

V O T O	CORRETTEZZA E RESPONSABILITÀ DEL COMPORTAMENTO	PARTECIPAZIONE ALLA VITA SCOLASTICA
10	Comportamento esemplare per correttezza e responsabilità. Accentuata sensibilità alle esigenze degli altri. Notevole capacità di ascolto attivo e rispetto delle differenze. Capacità di cogliere e segnalare situazioni di criticità. Impegno personale a favorire relazioni positive e solidali. Maturo senso civico nell'uso di materiali e attrezzature scolastiche. Puntualità ineccepibile nell'adempimento delle consegne e nel rispetto degli accordi e delle scadenze. Nessun atto di disturbo in classe. Nessuna sanzione disciplinare.	Frequenza assidua e puntuale. Notevole capacità di farsi carico, secondo la propria sensibilità, delle problematiche della classe e della scuola. Generosa disponibilità a svolgere servizi e ad assumere compiti di utilità comune relativi anche al funzionamento della scuola.
9	Comportamento corretto e responsabile. Attenzione alle esigenze degli altri. Capacità di ascolto e rispetto delle opinioni altrui. Capacità di cogliere e segnalare situazioni di criticità. Attenzione a favorire relazioni positive e solidali. Uso responsabile dei materiali e delle attrezzature scolastiche. Notevole puntualità nell'adempimento delle consegne e nel rispetto degli accordi e delle scadenze. Nessun atto disturbo in classe. Nessuna sanzione disciplinare	Frequenza assidua e sostanzialmente puntuale. Attenzione personale alle problematiche della classe e della scuola. Disponibilità a svolgere servizi e ad assumere compiti di utilità comune relativi anche al funzionamento della scuola.
8	Comportamento corretto e responsabile. Atteggiamento rispettoso delle esigenze e delle opinioni altrui. Sensibilità a relazioni positive e solidali. Uso corretto dei materiali e delle attrezzature scolastiche. Puntualità nell'adempimento delle consegne e nel rispetto degli accordi e delle scadenze. Nessun atto di disturbo in classe, salvo qualche rara eccezione. Nessuna sanzione disciplinare.	Frequenza regolare, con limitate entrate/uscite fuori orario. Attenzione alle problematiche della classe e della scuola. Disponibilità, se richiesta, a svolgere servizi e ad assumere compiti di utilità comune relativi anche al funzionamento della scuola.

7	<p>Comportamento quasi sempre corretto e sostanzialmente responsabile. Rispetto sostanziale, con qualche eccezione, delle esigenze e delle opinioni altrui.</p> <p>Uso corretto di materiali e attrezzature scolastiche. Sostanziale puntualità nell'adempimento delle consegne e nel rispetto degli accordi e delle scadenze.</p> <p>Episodici atti di disturbo in classe. Presenza di qualche richiamo formale a maggior correttezza e responsabilità, cui segue un impegno a migliorare.</p>	<p>Frequenza non del tutto regolare, con qualche assenza in occasione di verifiche. Attenzione alle problematiche della classe e della scuola, solo a seguito di sollecitazioni.</p>
6	<p>Comportamento non adeguatamente corretto e responsabile. Rispetto discontinuo delle esigenze e delle opinioni altrui.</p> <p>Uso non sempre attento di materiali e attrezzature scolastiche.</p> <p>Scarsa puntualità nell'adempimento delle consegne e nel rispetto degli accordi e delle scadenze. Frequenti atti di disturbo in classe.</p> <p>Presenza di richiami e ammonizioni scritte per comportamenti poco corretti ma non gravi.</p>	<p>Frequenza poco regolare. Assenze, entrate, uscite in occasione di verifiche. Scarsa attenzione alle problematiche della classe e della scuola</p>
5	<p>Comportamento scorretto e privo di responsabilità. Scarso rispetto delle esigenze e delle opinioni altrui.</p> <p>Uso poco rispettoso di materiali e attrezzature scolastiche. Nessuna puntualità nell'adempimento delle consegne e nel rispetto degli accordi e delle scadenze. Accentuato disturbo in classe.</p> <p>Presenza di sanzioni disciplinari per mancanze gravi.</p>	<p>Frequenza irregolare. Numerose assenze, entrate, uscite in occasione di verifiche. Nessuna sensibilità alle problematiche della classe e della scuola.</p>
4	<p>Comportamento gravemente scorretto, che provoca allarme all'interno della scuola.</p> <p>Insensibilità alle esigenze degli altri e disprezzo delle opinioni altrui.</p> <p>Uso non rispettoso di materiali e attrezzature scolastiche, con danneggiamenti e creazione di situazioni di pericolo. Nessuna puntualità nell'adempimento delle consegne e nel rispetto degli accordi e delle scadenze.</p> <p>Costante e grave disturbo con pesante interferenza negativa sulle dinamiche del gruppo classe. Presenza di sanzioni disciplinari per mancanze gravi o molto gravi.</p>	<p>Frequenza irregolare. Numerose assenze, entrate, uscite in occasione di verifiche. Nessuna sensibilità alle problematiche della classe e della scuola.</p>

Fonte: sito del Liceo da Vinci di Trento

I valutatori che hanno costruito questo schema valutativo sottolineano come l'elenco in essa riportato non deve essere concepito come rigido e completo; viceversa deve essere visto come un semplice strumento, comune a tutto l'istituto, per l'individuazione delle capacità del ragazzo. In questo caso, si può facilmente comprendere che la soggettività del/i valutatore/i influirà molto sul risultato finale.

Ulteriore esempio lo troviamo nell'analisi condotta dall'istituto comprensivo di Mesagne (BR). Quest'ultimo essendo composto da due plessi di scuola primaria e tre plessi di scuola dell'infanzia, calandosi in una realtà più complessa dove ha riscontrato bisogni valutativi molto diversi tra i vari studenti, ha costruito uno strumento che non fosse limitato alla scuola d'infanzia ma potesse essere utilizzato anche per gli studenti che

possono avere maggiori capacità relazionali, riflessive e di apprendimento. A tal proposito, nella Tabella 8, vengono presi in considerazione indici quali l'interesse e la partecipazione, il rispetto delle regole, la collaborazione e le relazioni interpersonali.

Tabella 8. Esempio di griglia di analisi

INTERESSE E PARTECIPAZIONE:

- curiosità, interesse e costanza nello svolgimento delle attività organizzate e non;
- spirito di iniziativa e contributo alle attività di gruppo;
- rispetto dei turni nella conversazione e non;
- pertinenza degli interventi.

RISPETTO DELLE REGOLE:

- riconoscimento, gestione e controllo delle proprie emozioni;
- rispetto delle regole condivise;
- cura di sé e delle proprie cose;
- cura delle cose altrui, del materiale e degli spazi della scuola.

COLLABORAZIONE:

- disponibilità a cooperare con gli altri nel gioco e nelle attività;
- atteggiamento di fiducia in sé stesso e nelle proprie capacità;
- fiducia nell'adulto (*richiesta di spiegazioni e/o di aiuto*);
- espressione del proprio punto di vista;
- accettazione dei diversi punti di vista e dei ruoli altrui.

RELAZIONI INTERPERSONALI:

- Riconoscimento, controllo e comunicazione delle proprie emozioni;
- relazione con i coetanei (*grande e piccolo gruppo, con i compagni più piccoli e con quelli più grandi*);
- ruolo nell'ambito del gruppo (*leader, gregario*);
- interazione con gli adulti della scuola;
- riconoscimento dei propri errori;
- reazione ai richiami ed alle frustrazioni.

Fonte: sito dell'Istituto comprensivo di Mesagne

Si può, dunque, osservare come tale approccio è completamente diverso da quello utilizzato dal Liceo da Vinci. Da un lato, infatti, lo strumento del liceo, sicuramente di veloce utilizzo grazie alla pratica organizzazione degli indicatori, ha come finalità principale quella del giudizio numerico, viceversa, lo strumento utilizzato a Mesagne, invece, vede il giudizio numerico come qualcosa di successivo: si preferisce analizzare, attraverso indicatori chiari, le aree in cui lo studente eccelle e portare alla luce quelle che possono essere migliorate. Solamente in un secondo momento si potrà poi procedere con il giudizio numerico, permettendo di giustificarlo con una descrizione dettagliata delle dinamiche che lo studente dovrebbe migliorare per il suo benessere.

4.2 STRUMENTI DEL COMMITTENTE

Dagli esempi riportati nel precedente paragrafo, si può notare che il punto di vista è quasi sempre quella del formatore (l'educatore o l'insegnante), senza prevedere una somministrazione contemporanea a più agenti per avere un'analisi più veritiera.

Nelle comunità educative risulta necessario avere più punti di vista poiché un progetto ha più stakeholders: il beneficiario, l'educatore, l'assistente sociale, il giudice (quando presente). Proprio per questo motivo, per un singolo beneficiario vengono richieste, dagli enti finanziatori o dal giudice, relazioni sia dall'educatore sia all'assistente sociale, basate sia sull'osservazione sia sui colloqui con i beneficiari.

Dunque, ne conviene che, per un'analisi accurata, è necessario sviluppare uno strumento utilizzabile anche dagli assistenti sociali, a seconda delle loro necessità e risorse. Risulta, pertanto, doverosa una ricerca dei loro attuali strumenti di valutazione e un confronto con dei professionisti per evincere le possibili debolezze di questi schemi d'analisi.

Vista però la difficoltà nel reperire tabelle di analisi delle capacità del beneficiario utilizzate dagli assistenti sociali si decide dunque di intervistare due assistenti sociali.

Dall'intervista con la prima assistente sociale emerge l'esigenza di una griglia che accompagni la relazione scritta. Spiega, infatti, che, ad oggi, non segue uno schema preciso ma, solitamente, un filo temporale: dalla presa in carico, agli eventi che hanno portato all'inserimento in comunità fino a quelli più recenti. Durante l'intervista emerge il fatto che nella stesura della relazione il singolo professionista decide di porre il focus

su aspetti ritenuti importanti e che possono essere utili alla comunità, definendo obiettivi e prospettive future. Alla relazione precedentemente descritta viene allegata una scheda richiesta dalla comunità, costruita in base alla propria tipologia (terapeutica, educativa...).

Dalle interviste emerge che spesso gli assistenti sociali, per causa di forze maggiori, sono costretti a lavorare in emergenza, cercando di soddisfare i bisogni primari dei beneficiari. Frequentemente, dunque, il focus ricade sulla valutazione del bisogno e delle risorse del beneficiario. Su quest'analisi vi sono molti esempi, come la "Scheda di valutazione del bisogno e delle risorse" scaricabile dal sito del comune di Roma. Questa scheda, come la maggior parte di quelle trovate sui siti comunali, è composta da 39 pagine, dunque per la sua compilazione si impiega molto tempo, risorsa preziosa a questi professionisti. Nonostante lo sforzo nella compilazione risulta essere un questionario a risposte chiuse che dà poco spazio ad approfondimenti. Sarebbe interessante avere uno strumento che affianchi le attuali relazioni degli assistenti sociali e che le guidi in un costante confronto con lo sviluppo personale del beneficiario.

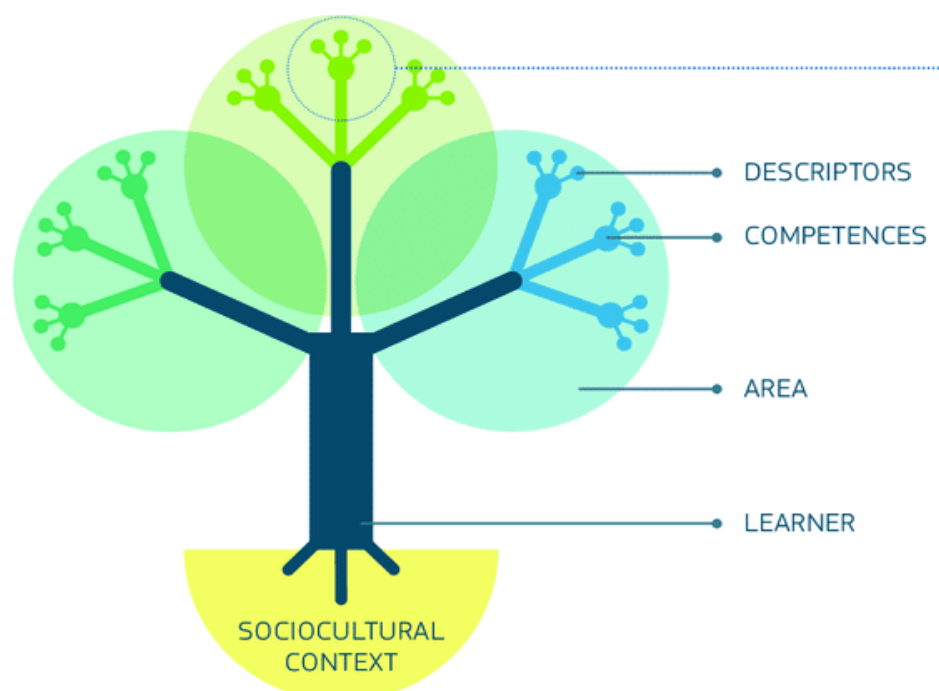
4.3 LIFECOMP

Al fine di indagare lo sviluppo personale del beneficiario è necessario prendere in considerazione i più recenti studi in materia.

La più importante ricerca si è svolta a Bruxelles nel 2020 e si è conclusa con la pubblicazione da parte della Commissione Europea dell'articolo: "LifeComp - The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence". Questo studio risulta particolarmente importante poiché, al fine di elaborare una valutazione accurata e completa, ha organizzato le lifecomp di un soggetto in modo da renderle di facile trasformazione in indicatori.

In questo studio vengono considerate le competenze "personali, sociali e di imparare a imparare" come delle abilità applicabili a tutte le sfere della vita. Queste vengono stabilite a seguito di ricerche bibliografiche e consultazioni con esperti e stakeholder. Queste capacità possono essere trasmesse attraverso l'educazione formale e non formale.

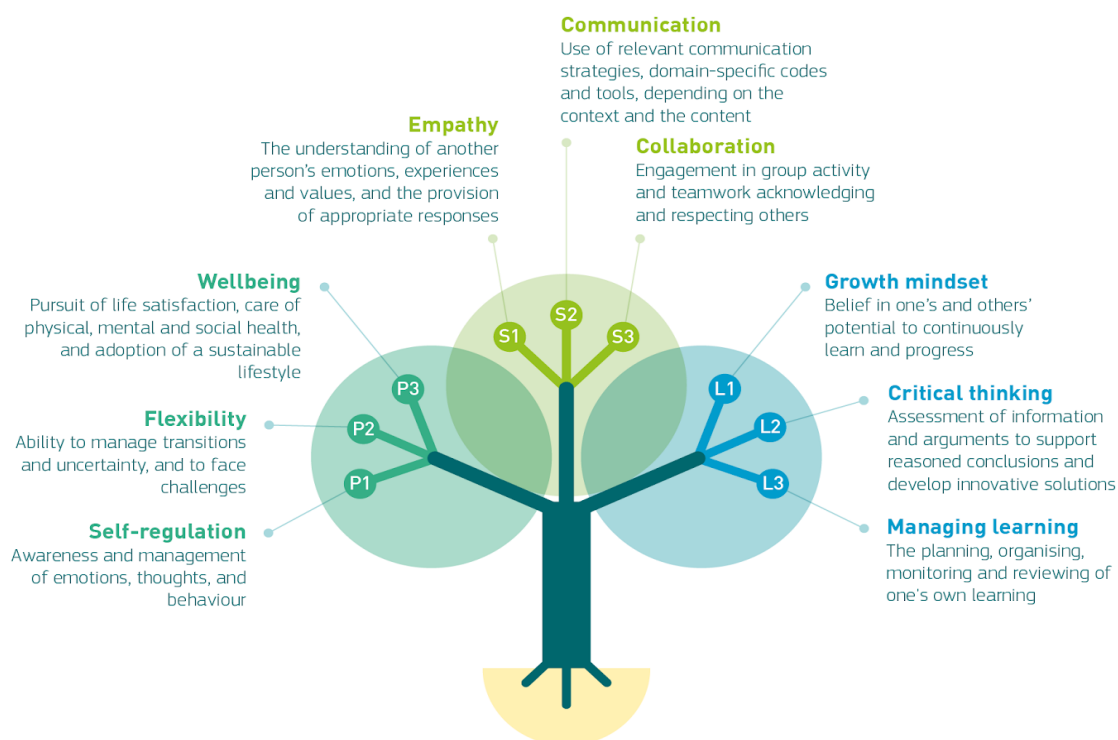
Figura 1. Struttura di analisi delle LifeComp



Fonte: LifeComp - The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence

Come si può notare dalla Figura 1, in questo studio si individuano tre aree di analisi: Personale, sociale e imparare ad imparare. Ciascuna di queste viene suddivisa in tre competenze. Il logo delle LifeComp riprende lo schema utilizzato (in LifeComp 2000, pag 9) per rendere più visiva questa divisione di aree e competenze (Figura 2).

Figura 2. Divisione delle aree in competenze



Fonte: Fonte: LifeComp - The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence

L'area personale include:

1. **Autoregolazione:** consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti
2. **Flessibilità:** capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide
3. **Benessere:** ricerca della soddisfazione nella vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile

L'area "sociale" comprende:

1. **Empatia:** la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e il saper dare risposte appropriate
2. **Comunicazione:** utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e del contenuto
3. **Collaborazione:** impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra in cui si riconoscono e rispettano gli altri

Infine, nell'area "imparare ad imparare" troviamo:

1. **Mentalità di crescita** (Growth mindset): credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente
2. **Pensiero critico**: capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative
3. **Gestione dell'apprendimento**: pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento

Successivamente ogni competenza viene suddivisa in altri tre descrittori. Nella Tabella 9 (LifeComp, 2000, pag 20, traduzione propria) si possono trovare tutti e ventisette i descrittori, divisi per competenze.

Tabella 9. Schema riassuntivo delle aree, competenze e descrittori delle LifeComp

AREA	COMPETENZA	DESCRITTORE
PERSONALE	Autoregolazione: consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti	Consapevolezza ed espressione delle emozioni personale, pensieri, valutazioni e comportamento
		Comprensione e regolazione delle emozioni personali, pensieri e comportamenti inclusi le risposte allo stress
		Coltivare l'ottimismo, speranza, resilienza, autoefficacia al fine di supportare l'apprendimento e azione
	Flessibilità: capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide	Disponibilità a rivedere le proprie opinioni e linee d'azione di fronte a nuove prove
		Comprensione e adozione di nuove idee, approcci, strumenti e azioni in risposta a contesti mutevoli
		Gestire i cambiamenti nella vita personale, nella partecipazione sociale, nel lavoro e nei percorsi di apprendimento contemporaneamente a fare scelte consapevoli e fissare obiettivi
Benessere: ricerca della soddisfazione nella vita, cura della salute fisica, mentale e sociale e adozione di uno stile di vita sostenibile	Consapevolezza del comportamento individuale, delle caratteristiche personali e sociali e dei fattori ambientali che influenzano salute e benessere	
	Comprensione dei potenziali rischi per il benessere e utilizzare informazioni e servizi affidabili per la salute e la protezione sociale	
	Adozione di uno stile di vita sostenibile che rispetti l'ambiente, il fisico e il benessere mentale di sé e degli altri.	
SOCIALE	Empatia: la comprensione delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona e il saper dare risposte appropriate	Consapevolezza delle emozioni, delle esperienze e dei valori di un'altra persona
		Comprensione delle emozioni e delle esperienze di un'altra persona e la capacità di prenderle in modo proattivo e di capire la loro prospettiva
		Reattività alle emozioni e alle esperienze di un'altra persona, essendo cosciente che l'appartenenza a un gruppo influenza l'atteggiamento
	Comunicazione: utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, di codici e strumenti	Consapevolezza della necessità di una varietà di strategie di comunicazione, registri linguistici e strumenti che si adattano al contesto e al contenuto

	specifici a seconda del contesto e del contenuto	Comprendere e gestire le interazioni e le conversazioni in diversi ambienti socio-culturali contesti e situazioni specifiche nelle varie dinamiche sociali Ascoltare gli altri e impegnarsi in conversazioni con fiducia, assertività, chiarezza e reciprocità, sia in contesti personali che sociali
	Collaborazione: impegno in attività di gruppo e lavoro di squadra in cui si riconoscono e rispettano gli altri	Consapevolezza che gli altri possono essere di diverse etnie culturali, con un diverso background, convinzioni, valori, opinioni o circostanze personali e avere l'intenzione di contribuire al bene comune e
		Comprendere l'importanza della fiducia, rispetto per la dignità umana e l'uguaglianza, affrontare conflitti e negoziazioni di disaccordi per costruire e sostenere relazioni eque e rispettose.
		Equa condivisione di compiti, risorse e responsabilità all'interno di un gruppo, tenendo conto del suo scopo specifico; suscitare l'espressione di punti di vista diversi e adottare un approccio sistemico.
IMPARARE AD IMPARARE	Mentalità di crescita (Growth mindset): credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente	Consapevolezza e fiducia nelle capacità proprie e altrui di apprendere, migliorare e ottenere risultati con lavoro e dedizione
		Capire che l'apprendimento è un processo permanente che richiede apertura, curiosità e determinazione
		Riflettere sul feedback di altre persone e sulle esperienze di successo/insuccesso per continuare a sviluppare il proprio potenziale
	Pensiero critico: capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative	Consapevolezza di potenziali pregiudizi e dei limiti personali durante la raccolta delle informazioni valide e affidabili, provenienti da diverse affidabili fonti
		Comprensione dell'oggetto attraverso il confronto, analisi, valutazione e sintesi di dati, informazioni, idee e informazioni mediatiche per trarre conclusioni logiche
		Sviluppare idee creative, sintetizzare e combinare concetti e informazioni da fonti diverse in vista della risoluzione dei problemi
	Gestione dell'apprendimento: pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento	Consapevolezza dei propri interessi di apprendimento, processi e strategie preferite, incluse le esigenze di apprendimento e supporto richiesto
Pianificazione e implementazione di obiettivi, strategie, risorse e processi di apprendimento		
Riflettere e valutare scopi, processi e risultati dell'apprendimento e della conoscenza costruita, stabilendo relazione tra le varie aree.		

Fonte: LifeComp - The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence

Prendendo in considerazione tutto ciò, si conviene che questa organizzazione delle LifeComp permette di evincere indicatori molto aderenti alla realtà e poterli adattare a qualsiasi tipo di strumento, che sia qualitativo, quantitativo, veloce, come potrebbe essere un questionario, o più lungo, come un'intervista.

CAPITOLO V: TRIANGOLAZIONI

5.1 TRIANGOLAZIONE DI STRUMENTI

Al fine di analizzare una realtà complessa risulta necessario studiare l'oggetto su più livelli di osservazione, per poter descriverlo in maniera veritiera e più aderente possibile alla realtà. Se si vuole comprendere l'essenza di un oggetto articolato non è sufficiente un unico punto di vista ma risultano necessarie molteplici prospettive, il confronto di queste e la rilevazione delle differenze e somiglianze. Questo tipo di valutazione comporta una pluralità di prospettive di analisi, che non sono assunte come dei limiti ma bensì dei punti di forza. Il processo interpretativo è strutturato sul confronto sistematico delle diverse prospettive e sulla ricerca di somiglianze e differenze. L'Istituto Comprensivo "Ragazzi d'Europa" nel suo trattato "Impianto Valutativo" sottolinea l'importanza della triangolazione applicata alla ricerca sociale e ne spiega l'utilizzo nella valutazione, sostenendo che la triangolazione permette una visione più completa del fenomeno, confrontando i dati evinti da vari punti di vista, che possono essere rappresentati da:

- diversi soggetti, ovvero interlocutori differenti da interpellare secondo il loro ruolo (educatori, assistenti sociali, beneficiari, giudici di tribunale);
- da una diversificazione degli strumenti utilizzati, ovvero una variazione dei vari strumenti d'indagine. Lo scopo di queste combinazioni è quello di compensare i limiti di alcuni strumenti con i punti di forza di altri (es. un questionario e un'intervista libera);
- da differenti prospettive di analisi, per riuscire a restituire una visione più comprensiva del fenomeno.

Dunque, con questa tecnica si riesce a sintetizzare la ricerca con un giudizio valutativo capace di sintetizzare diverse prospettive. Quest'ultime possono essere innumerevoli e, logicamente, più alto è il loro numero e più aderente alla realtà sarà la valutazione. Su un piano puramente accademico, dunque, una buona valutazione utilizza più strumenti, prospettive d'analisi e punti di vista possibili. Purtroppo, il valutatore deve confrontarsi con la realtà e quindi è obbligato a ponderare il numero di prospettive con le risorse e con il tempo che lui stesso e gli stakeholders hanno a disposizione. Si può dunque

affermare che, un buon valutatore identifica un equilibrio ottimale tra la validità dell'osservazione e la sua fattibilità.

Un oggetto complesso, come la competenza, non può essere valutato da un solo punto di vista, ma richiede un confronto ed una ricostruzione articolata, un'osservazione da molteplici prospettive (Pellery, 1994). La competenza è una manifestazione esterna della mobilitazione di risorse interne di un individuo. Il valutatore, dunque, può osservare solamente la capacità di portare a termine validamente il compito assegnato (Pellery, 2004) e riuscire ad evincere il maggior numero di dati. Pellery (Pellery, 2004) propone, quindi, non una sola prospettiva ma tre. Attraverso questa triplice prospettiva si riesce a ridurre le proiezioni e le influenze culturali del valutatore e riuscire ad analizzare, partendo dalle manifestazioni esterne, i processi che attivano le risorse interne della persona per terminare il compito assegnato.

Quest'ultima pone nel proprio baricentro un oggetto di studio specifico: una competenza. Ogni vertice rappresenta una prospettiva d'osservazione che illumina la competenza da angolazioni diverse, riuscendo così a renderla tutta visibile. La prospettiva trifocale fa riferimento a tre dimensioni (Figura 3):

- Dimensione oggettiva: attribuita a evidenze osservabili che attestano i risultati, le prestazioni, le conoscenze e le abilità del soggetto. I dati sono ricavati da un processo empirico, attraverso indicatori misurabili e osservabili che riguardano il comportamento del soggetto in base al compito assegnato e al contesto in cui agisce.
- Dimensione soggettiva riguarda i significati che il soggetto dà allo svolgimento del proprio compito. Si analizza la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo e i vari schemi di pensiero attivati. Dunque, si può parlare di autovalutazione, poiché viene richiesto al soggetto di valutare la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti e la sua esperienza di apprendimento;
- Dimensione intersoggettiva: riguarda il sistema di attese, aspettative e valutazioni espresse dal contesto sociale riguardanti la competenza del soggetto a svolgere un determinato ruolo. È, dunque, un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti, che condividono la comunità sociale all'interno della quale viene espressa la competenza, percepiscono e giudicano il comportamento.

Figura 3. Le tre dimensioni d'analisi



Fonte: Castoldi, 2006

È importante che al centro di queste dimensioni sia in analisi la stessa competenza, altrimenti si tenderebbe ad analizzare aspetti differenti dello stesso soggetto, rendendo la prospettiva trifocale improduttiva e inaffidabile.

Queste prospettive di analisi necessitano di strumenti d'analisi differenti, poiché, in rapporto alla propria specificità, devono servirsi di dispositivi differenti per poter rilevare e comprendere al meglio l'oggetto. Dividendo gli strumenti per le dimensioni già citate, si può affermare che (Figura 4):

- Nella dimensione oggettiva gli strumenti d'analisi devono essere legati a compiti operativi, come ad esempio prove di verifica o realizzazione di manufatti, che verranno assunti come espressione di competenza per documentare l'esperienza di apprendimento sia in una fase processuale sia in una prestazionale;
- Nella dimensione soggettiva vi sono forme di autovalutazione per la ricostruzione della propria esperienza. Vengono utilizzati dispositivi che possano documentare il punto di vista del soggetto, il quale potrà descrivere la propria visione del processo e degli obiettivi raggiunti. Gli strumenti possono essere: diario di bordo, autobiografie, questionari di auto-percezione ed interviste.

Questi possono essere utilizzati come momento di riflessione del soggetto e confronto con il formatore;

- Nella dimensione intersoggettiva gli strumenti possono essere protocolli di osservazione, questionari, interviste volte a rivelare le percezioni o comunque strumenti che riescano a registrare le aspettative degli altri attori sulla competenza in analisi. Gli strumenti devono raccogliere dati anche sulle osservazioni e giudizi dei processi attivati e i risultati raggiunti.

Figura 4. Prospettive d'analisi



Fonte: Castoldi, 2006

“Per rubrica [valutativa] si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile ad identificare ed esplicitare le aspettative relative ad un certo allievo o ad certo gruppo di allievi”. (Castoldi, 2009)

5.2 PROSPETTIVA DELL'EDUCATORE

All'interno della prospettiva trifocale l'educatore è ricondotto alla dimensione oggettiva poiché si rifà a evidenze osservabili e ricava i dati per la compilazione del questionario da un processo empirico. Proprio perché appartenente alla dimensione oggettiva il tipo di domande dovrà essere: "in base ai compiti assegnati, quali sono le prestazioni?". In questa area l'educatore si deve chiedere di quali evidenze osservabili dispone per documentare la competenza del soggetto.

Considerato il poco tempo che l'educatore ha a disposizione per le valutazioni, un questionario a domande chiuse sembra la scelta più corretta. Intatti, durante la costruzione di uno strumento, bisogna tener conto della realtà in cui si cala: risulterà inutile la costruzione di un'intervista che va in profondità, seppur raccoglie un maggior numero di dati qualitativi, poiché probabilmente non viene utilizzata poiché impegna troppo tempo o perché non vi sono persone con la giusta sensibilità per somministrarla. In questo contesto un questionario a domande chiuse (una per ogni descrittore) risulta un buon compromesso tra spendibilità e qualità. Risulta altrettanto fattibile ed utile inserire degli spazi dedicati alla fine di ogni area affinché l'educatore possa esprimere qualche un'opinione che secondo lui assume una sfumatura diversa da quella proposta dal questionario o semplicemente per sottolineare un'osservazione.

Tabella 10. Questionario d'analisi delle LifeComp da somministrare all'educatore

1=MAI	2= RARAMENTE	3=QUALCHE VOLTA	4=ABBASTANZA	5=SPESSO	6=SEMPRE
-------	--------------	-----------------	--------------	----------	----------

N	QUESITO	1	2	3	4	5	6
P1.1	Riesce a dare un nome alle proprie emozioni?						
P1.2	Riesce a regolare i propri comportamenti anche davanti a momenti emotivi?						
P1.3	Si pone in maniera propositiva davanti a nuove sfide?						
P2.1	Una volta ripreso per un comportamento non adatto, riesce a rileggere la situazione in maniera critica?						
P2.2	Dai colloqui descritti nella precedente domanda si registrano cambiamenti?						
P2.3	Quando cambiano i programmi è capace di reagire in maniera costruttiva? Fissandosi obiettivi e step da seguire realistici?						
P3.1	Si prende cura del proprio benessere? (attenzione all'igiene, pulizia, comportamenti rischiosi, alimentazione...)						
P3.2	Comprende quali possono essere dinamiche di potenziale pericolo per sé stesso e prende le distanze? (frequentare luoghi/persona, autolesionismo...)						
P3.3	Riesce a discernere informazioni valide da quelle non valide per il proprio benessere?						

N	QUESITO	1	2	3	4	5	6
S1.1	Riesce ad avere la consapevolezza delle emozioni e dei valori di un'altra persona?						
S1.2	Riesce a comprendere la prospettiva delle persone che ha davanti?						
S1.3	Riesce ad accogliere in maniera proattiva una prospettiva diversa dalla sua?						
S2.1	Riesce a variare strategia di comunicazione e registro linguistico in base al contesto? (interlocutore, ambiente e contenuto)						
S2.2	Nei colloqui informali e tra pari, riesce ad inserirsi e mantenere una conversazione con reciprocità, chiarezza e assertività?						
S2.3	Nei colloqui educativi in cui si toccano temi personali, riesce a mantenere una conversazione con fiducia, assertività e chiarezza?						
S3.1	Riesce a negoziare i disaccordi? E a costruire relazioni eque e rispettose anche dopo questi confronti?						
S3.2	Ripone fiducia e ha rispetto di persone di etnia e cultura diverse dalla sua?						
S3.3	All'interno di un gruppo con un mandato, riesce a stare all'interno del proprio ruolo e del proprio compito?						

N	QUESITO	1	2	3	4	5	6
I1.1	Ha fiducia delle proprie capacità ed è consapevole che un risultato positivo è il frutto di lavoro e dedizione?						
I1.2	È aperto e curioso davanti all'opportunità di imparare qualcosa?						
I1.3	Riflette sui feedback che le persone gli danno, al fine di migliorare?						
I2.1	Riesce a rileggere le proprie fonti in maniera critica? Ipotizzando qualche vizio o pregiudizio in chi le fornisce?						
I2.2	Riesce a trarre conclusioni logiche sulla conoscenza di un oggetto attraverso discussioni, letture o notizie dei media?						
I2.3	Per risolvere dei problemi, riesce a sviluppare idee creative, anche combinando concetti e informazioni provenienti da diverse fonti?						
I3.1	È consapevole dei propri interessi di apprendimento?						
I3.2	Riesce a pianificare e sviluppare strategie e obiettivi coerenti alla richiesta?						
I3.3	Capisce lo scopo e la messa in pratica della conoscenza appena acquisita?						

Il precedente questionario (Tabella 10) non è da intendere come uno strumento volto al giudizio ma, piuttosto, un momento valutativo per riuscire a comprendere quali siano i punti deboli del progetto e quindi diventare uno strumento per indirizzare la futura progettazione educativa. Proprio per questo motivo le risposte possibili non sono solamente “SI/No” ma assumono sei sfumature diverse, che generano un punteggio. Le scelte disponibili sono sei: sempre, spesso, qualche volta, abbastanza, raramente, mai. Ognuna di queste parole indica una frequenza con cui l’evento si manifesta l’evento e ognuna avrà un punteggio: 1=mai 2= raramente 3=qualche volta 4=abbastanza 5=spesso 6=sempre. Le domande sono divise per area: “P” area personale, “S” area sociale e, infine, “I” area dell’imparare. Il numero successivo riguarda la competenza e per ognuna ci sono tre domande. In questa maniera risulta facile l’utile confronto con la tabella delle “LifeComp” (capitolo 4) poiché l’area con il minor punteggio sarà quella su cui l’educatore dovrà maggiormente soffermarsi con il suo educando. In quest’ottica, la precedente tabella, può essere facilmente trasformato in una griglia che può fungere da guida per le scritture delle relazioni periodiche.

5.3 PROSPETTIVA DEL BENEFICIARIO

Per il beneficiario il momento valutativo non deve risultare come un momento giudicante. Ne consegue il fatto che non dovrebbe aspettare questo momento con ansia e paura ma bensì come un tempo di confronto con l’educatore, che verosimilmente sarà la figura che raccoglierà i dati, e un momento di crescita volta al miglioramento come persona. Il beneficiario, tra le tre figure che compongono i punti di vista (Assistente sociale, educatore e beneficiario) è quello che risulta avere più tempo e maggior motivazione a spenderlo nella rilettura del proprio percorso. Proprio per questo motivo si può pensare ad un’intervista in profondità. Tenuto conto della grande varietà di ospiti delle comunità si trova opportuno leggere insieme (educatore e ospite) le domande (Tabella 11) e accompagnarlo, dove necessario, alla comprensione. Si pensa che sia efficace garantire del tempo per la riflessione e raccogliere i dati solamente in un successivo momento. Il tempo può variare da qualche ora fino a un massimo di due giorni, in base all’organizzazione della struttura e le risorse del beneficiario. Il metodo di raccolta dati può essere vario, in base alle capacità dell’ospite. Il beneficiario, secondo

la prospettiva trifocale, si rifà alla dimensione oggettiva e quindi le domande dovrebbero essere del tipo: “come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta?”

Tabella 11. Questionario d’analisi delle LifeComp da somministrare al beneficiario

n	DOMANDA
P1	Riesco a gestire le emozioni e regolare il tuo comportamento in maniera adeguata al luogo e all’interlocutore? <i>Prova a fare qualche esempio di quando, secondo te, ci sei riuscito e quando fai difficoltà</i>
P2	Sono disponibile a rivedere le mie opinioni durante una discussione?
P3	Conosco gli atteggiamenti che possono farmi bene?
S1	Sono una persona empatica? Riesco a immedesimarmi in chi ho davanti e vedere le loro prospettive?
S2	Riesco a comunicare in maniera chiara con gli altri? Riesco a parlare con qualcuno che non è d’accordo con me senza arrabbiarmi e argomentando le mie idee? <i>Prova a fare qualche esempio di quando, secondo te, ci sei riuscito e quando fai difficoltà</i>
S3	Riesco a collaborare con altre persone, anche se molto diverse da me?
I1	Penso che i risultati o fallimenti dei miei lavori dipendano da me, dalla mia dedizione e dal mio lavoro? <i>Prova a fare un esempio delle tue azioni per raggiungere un risultato</i>
I2	Penso di essere in grado di valutare la veridicità delle informazioni e utilizzarle per risolvere problemi?
I3	Mi organizzo ponendomi obiettivi e tempi per imparare qualcosa che mi interessa?

Le tecniche di somministrazione saranno approfondite nel capitolo 6. È importante da subito sottolineare che anche in questo caso la valutazione non deve essere interpretata come un momento giudicante, ma come momento di riflessione personale volta al miglioramento. Questo momento non deve essere lasciato in alcun modo fine a sé stesso o alla raccolta dati ma deve essere ripreso dall’educatore in un colloquio educativo per intavolare un discorso di aderenza alla realtà. Per facilitare il lavoro di

programmazione le domande sono state edificate con una lettera che rimanda alle aree delle LifeComp (“P” area personale, “S” area sociale e “I” imparare) e un numero che rimanda alle relative competenze.

5.4 PROSPETTIVA DELL’ASSISTENTE SOCIALE

Nella prospettiva trifocale l’assistente sociale appartiene alla dimensione intersoggettiva, in quanto rappresenta le aspettative che la società ha nei confronti del beneficiario. Riuscire a costruire uno schema valutativo utile agli assistenti sociali è molto difficoltoso poiché bisogna trovare il giusto equilibrio tra utilità, velocità di compilazione e minor dispendio di energie possibile. Proprio per questo motivo si è pensato di creare una tabella di non rigida compilazione che vada ad integrare le relazioni che gli assistenti sociali già scrivono. Dunque, lo scopo è quello di affiancare, nelle relazioni scritte basate sull’analisi delle necessità e delle risorse, l’analisi delle capacità personali, sociali e riflessive del beneficiario (Tabella 12). Essendo questo strumento, riconducibile alla dimensione intersoggettiva, utilizzato dagli assistenti sociali, che hanno già una chiara idea sui parametri di giudizio e, essendo la seguente tabella utilizzata come integrazione di una relazione, risulta superfluo inserire domande circa la definizione dei relativi parametri di giudizio attraverso le registrazioni delle aspettative delle competenze del soggetto. Dunque, lo strumento seguente andrà a indagare le osservazioni e i giudizi sui processi attivati e i risultati raggiunti.

Tabella 12. Questionario d’analisi delle LifeComp da somministrare all’assistente sociale

N	COMPETENZA
P1	La sua capacità di esprimere le proprie emozioni e di gestirle è adatta al contesto? <i>Provi a fare un esempio di fallimento</i>
P2	È efficace la sua capacità di adattarsi a nuove dinamiche?
P3	Ha una cura del proprio benessere adatta a una vita autonoma?
S1	Riesce a entrare in empatia con le persone in maniera sufficiente per instaurare una relazione costruttiva?

S2	Possiede abbastanza capacità comunicative da riuscire a cambiare strategie e registro linguistico in base al luogo e l'interlocutore?
S3	Riesce a inserirsi in maniera efficace all'interno di un gruppo con specifici compiti? <i>Provi a fare un esempio, evidenziando le parti più importanti del processo</i>
I1	Ha una giusta visione delle proprie capacità?
I2	Ha un senso critico abbastanza sviluppato per discernere le notizie valide dalle altre?
I3	È capace di organizzarsi, anche chiedendo aiuto, obiettivi e step adatti al proprio obiettivo? <i>Provi a fare un esempio di processo attivato in maniera corretta</i>

Volutamente le domande non richiedono una quantificazione chiara nella risposta. Ad esempio, nella domanda P1, si sarebbe potuto chiedere: "Negli ultimi 10 episodi di forte emotività, quante volte il beneficiario è riuscito a gestire il proprio comportamento?". Però la quantificazione di questi dati non è lo scopo della dimensione intersoggettiva. Recepire questi dati è compito dell'educatore, nella dimensione oggettiva. Con questo strumento si intende richiedere un'opinione all'assistente sociale circa le sue aspettative sulle competenze e la loro efficacia in un contesto sociale non protetto. All'interno della propria relazione scritta potrà aggiungere delle riflessioni su queste competenze, potendo così suggerire all'educatore le aree da rafforzare. Proprio per facilitare lo scambio di opinioni tra educatore e assistente sociale si è utilizzato la stessa tipologia di identificazione delle domande.

5.5 INTEGRAZIONE DI PROSPETTIVE

Leggendo le tabelle di analisi proposte si evince facilmente che all'educatore viene richiesto di quantificare i fenomeni che confermano una particolare competenza, mentre al beneficiario e all'assistente sociale viene richiesto un ulteriore sforzo: quello riflessivo. A tal fine, agli assistenti sociali intervistati viene chiesta una descrizione delle proprie capacità e a volte anche degli esempi. È utile riportare la Tabella 10, Tabella 11 e Tabella 12, divise per competenza per un confronto delle domande somministrate ad ogni intervistato.

5.5.1 Area personale

Le domande identificate con la lettera “P” si riferiscono alle capacità riconducibili all’area personale. Con le domande numerate “P.1” e derivanti si intende indagare la capacità di autoregolarsi del beneficiario, ovvero la consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti.

Tabella 13. Item sull’autoregolazione dell’area personale somministrati all’educatore

N	QUESITO
P1.1	Riesce a dare un nome alle proprie emozioni?
P1.2	Riesce a regolare i propri comportamenti anche davanti a momenti emotivi?
P1.3	Si pone in maniera propositiva davanti a nuove sfide?

Tabella 14. Item sull’autoregolazione dell’area personale somministrati al beneficiario

P1	Riesco a gestire le emozioni e regolare il tuo comportamento in maniera adeguata al luogo e all’interlocutore? <i>Prova a fare qualche esempio di quando, secondo te, ci sei riuscito e quando fai difficoltà</i>
----	---

Tabella 15. Item sull’autoregolazione dell’area personale somministrati all’assistente sociale

P1	La sua capacità di esprimere le proprie emozioni e di gestirle è adatta al contesto? <i>Provi a fare un esempio di fallimento</i>
----	---

Nel caso delle domande somministrate all’educatore (Tabella 13) è stato necessario, proprio per la sua dimensione oggettiva, ricercare tre ulteriori descrittori che si rifacevano alla consapevolezza ed espressione delle emozioni (P.1.1), alla comprensione e regolazione dei comportamenti (P.1.2) e la resilienza (P1.3). Al beneficiario (Tabella 14) e all’assistente sociale (Tabella 15) sono stati richiesti degli esempi di autoregolazione, da poter poi confrontare tra di loro e scoprire le varie concezioni di autoregolazione. Sarebbe interessante, in un colloquio educativo, leggere P.1.1, P1.2, P.1.3 anche al beneficiario, per guidarlo a una lettura più realistica delle sue competenze. Qualora il beneficiario facesse fatica a riconoscersi si potrebbe condividere le risposte dell’educatore e discutere sul perché di tale punteggio. Questa procedura potrebbe attivare dunque un processo di consapevolezza nel beneficiario.

Con le domande “P2” e derivanti si intende indagare la flessibilità del beneficiario, ovvero la capacità di gestire le transizioni e l’incertezza di affrontare le sfide.

Tabella 16. Item sulla flessibilità dell'area personale somministrati all'educatore

N	QUESITO
P2.1	Una volta ripreso per un comportamento non adatto, riesce a rileggere la situazione in maniera critica?
P2.2	Dai colloqui descritti nella precedente domanda si registrano cambiamenti?
P2.3	Quando cambiano i programmi è capace di reagire in maniera costruttiva? Fissandosi obiettivi e step da seguire realistici?

Tabella 17. Item sulla flessibilità dell'area personale somministrati al beneficiario

P2	Sono disponibile a rivedere le mie opinioni durante una discussione?
----	--

Tabella 18. Item sulla flessibilità dell'area personale somministrati all'assistente sociale

P2	È efficace la sua capacità di adattarsi a nuove dinamiche?
----	--

Nel caso dell'educatore (Tabella 16) viene analizzata la disponibilità a rivedere le proprie opinioni (P2.1), l'adozione di nuovi comportamenti davanti ad ambienti mutevoli (P2.2) e la gestione dei cambiamenti (P2.3).

Viceversa, al beneficiario (Tabella 17) è stata richiesta la sua opinione circa la sua capacità a rivedere le sue idee durante una discussione proprio per offrirgli un'occasione di riflessione, e quindi una possibile rampa di miglioramento, in questo indicatore importante per la flessibilità.

All'assistente sociale (Tabella 18) infine è stata richiesta la sua opinione circa la capacità di adattamento alle nuove dinamiche poiché è l'intervistato che ha una visione più olistica del caso e quindi può valutare la qualità di questa competenza confrontandola anche con i possibili futuri scenari di vita del beneficiario. Sarebbe necessario un feedback al beneficiario su questo aspetto, poiché gli permette di poter calibrare maggiormente le sue capacità rispetto al mondo esterno alla comunità.

Con le domande "P3" e derivanti si intende indagare il benessere del beneficiario, ovvero la ricerca della soddisfazione nella vita, la cura della salute fisica, mentale e sociale e l'adozione di uno stile di vita sostenibile.

Tabella 19. Item sul benessere dell'area personale somministrati all'educatore

N	QUESITO
P3.1	Si prende cura del proprio benessere? (attenzione all'igiene, pulizia, comportamenti rischiosi, alimentazione...)
P3.2	Comprende quali possono essere dinamiche di potenziale pericolo per sé stesso e prende le distanze? (frequentare luoghi/persona, autolesionismo...)
P3.3	Riesce a discernere informazioni valide da quelle non valide per il proprio benessere?

Tabella 20. Item sul benessere dell'area personale somministrati al beneficiario

P3	Conosco gli atteggiamenti che possono farmi bene?
----	---

Tabella 21. Item sul benessere dell'area personale somministrati all'assistente sociale

P3	Ha una cura del proprio benessere adatta a una vita autonoma?
----	---

Nell'educatore (Tabella 19) si è deciso di analizzare la capacità di cura del proprio corpo (P3.1), consapevolezza dei rischi per il proprio benessere (P3.2) e la capacità di rielaborare i dati circa il suo benessere (P3.3).

Al beneficiario (Tabella 20), invece, è richiesta una prova della conoscenza degli atteggiamenti volti al suo benessere. Da questa risposta l'educatore può evincere le eventuali alcune e modificare il proprio programma educativo.

All'assistente sociale (Tabella 21) è richiesta un'opinione circa la sua capacità di adozione di uno stile di vita sostenibile senza supporti esterni.

Il confronto tra queste tre risposte potrebbe dare l'occasione al valutatore di capire se gli interventi educativi volti alla promozione del benessere hanno avuto un esito sufficientemente positivo per l'autonomia della persona oppure vi è ancora qualcosa da migliorare.

5.5.2 Area sociale

Le domande identificate con la lettera "S" si riferiscono alle capacità riconducibili all'area sociale. Con le domande numerate "S.1" e derivanti si intende indagare la capacità di comprendere le emozioni, esperienze e valori di un'altra persona.

Tabella 21. Item sull'empatia dell'area sociale somministrati all'educatore

N	QUESITO
S1.1	Riesce ad avere la consapevolezza delle emozioni e dei valori di un'altra persona?
S1.2	Riesce a comprendere la prospettiva delle persone che ha davanti?
S1.3	Riesce ad accogliere in maniera proattiva una prospettiva diversa dalla sua?

Tabella 22. Item sull'empatia dell'area sociale somministrati al beneficiario

S1	Sono una persona empatica? Riesco a immedesimarmi in chi ho davanti e vedere le loro prospettive?
----	---

Tabella 23. Item sull'empatia dell'area sociale somministrati all'assistente sociale

S1	Riesce a entrare in empatia con le persone in maniera sufficiente per instaurare una relazione costruttiva?
----	---

In questo caso, all'educatore (Tabella 21) è stato richiesto di analizzare nello specifico la consapevolezza delle emozioni di una terza persona (S.1.1), la comprensione del suo punto di vista (S1.2) e la capacità di reagire in maniera positiva davanti alla diversità (1.3).

A confronto con questi dati oggettivi viene richiesto al beneficiario (Tabella 22) se riesce ad immedesimarsi nelle persone che incontra. Qualora le risposte di questi due intervistati non fossero affini sarebbe opportuno leggere le risposte di entrambi in un colloquio educativo per intraprendere un percorso di consapevolezza dei propri limiti sull'empatia.

La risposta dell'assistente sociale (Tabella 23) aiuta l'educatore a motivare il percorso di consapevolezza sopra citato, fornendogli prove e guidandolo nella decisione delle azioni da intraprendere.

Con le domande numerate "S.2" e derivanti, infine, si intende indagare la capacità di comunicazione, ovvero l'utilizzo di strategie di comunicazione pertinenti, di codici e strumenti specifici a seconda del contesto e del contenuto.

Tabella 24. Item sulla comunicazione dell'area sociale somministrati all'educatore

N	QUESITO
S2.1	Riesce a variare strategia di comunicazione e registro linguistico in base al contesto? (interlocutore, ambiente e contenuto)
S2.2	Nei colloqui informali e tra pari, riesce ad inserirsi e mantenere una conversazione con reciprocità, chiarezza e assertività?
S2.3	Nei colloqui educativi in cui si toccano temi personali, riesce a mantenere una conversazione con fiducia, assertività e chiarezza?

Tabella 25. Item sulla comunicazione dell'area sociale somministrati al beneficiario

S2	Riesco a comunicare in maniera chiara con gli altri? Riesco a parlare con qualcuno che non è d'accordo con me senza arrabbiarmi e argomentando le mie idee? <i>Prova a fare qualche esempio di quando, secondo te, ci sei riuscito e quando fai difficoltà</i>
----	--

Tabella 26. Item sulla comunicazione dell'area sociale somministrati all'assistente sociale

S2	Possiede abbastanza capacità comunicative da riuscire a cambiare strategie e registro linguistico in base al luogo e l'interlocutore?
----	---

All'educatore (Tabella 24) è stato richiesto di analizzare nello specifico la consapevolezza della necessità di una varietà di strategie di comunicazione (S2.1), l'impegno in una conversazione costruttiva tra pari (S2.2) e non, anche quando si toccano temi personali (S2.3).

Essendo una competenza molto importante, al beneficiario (Tabella 25) è richiesto anche un esempio di quando pensa di esser riuscito ad avere una discussione costruttiva in caso di disaccordo con un'altra persona. Contemporaneamente viene chiesto all'assistente sociale (Tabella 26) se le capacità comunicative sono sufficienti per affrontare in maniera adeguata una discussione. Il confronto tra i dati raccolti in queste due risposte portano una riflessione circa l'auto-valutazione del beneficiario e lo costringe a un confronto con la realtà. Confronto che può essere guidato attraverso i suggerimenti dell'assistente sociale ma anche, nel quotidiano, dal confronto con le risposte dell'educatore.

Con le domande numerate “S.3” e derivanti si intende indagare la capacità di collaborare del beneficiario, ovvero l’impegno nelle attività di gruppo, del lavoro di squadra in cui si riconoscono e rispettano gli altri.

Tabella 27. Item sulla collaborazione dell’area sociale somministrati all’educatore

N	QUESITO
S3.1	Riesce a negoziare i disaccordi? E a costruire relazioni eque e rispettose anche dopo questi confronti?
S3.2	Ripone fiducia e ha rispetto di persone di etnia e cultura diverse dalla sua?
S3.3	All’interno di un gruppo con un mandato, riesce a stare all’interno del proprio ruolo e del proprio compito?

Tabella 28. Item sulla collaborazione dell’area sociale somministrati al beneficiario

S3	Riesco a collaborare con altre persone, anche se molto diverse da me?
----	---

Tabella 29. Item sulla collaborazione dell’area sociale somministrati all’assistente sociale

S3	Riesce a inserirsi in maniera efficace all’interno di un gruppo con specifici compiti? <i>Provi a fare un esempio, evidenziando le parti più importanti del processo</i>
----	--

All’educatore (Tabella 27) è stato richiesto di analizzare nello specifico la comprensione dell’importanza dell’intenzione di contribuire a un bene comune (S3.1), del rispetto per la dignità umana senza eccezioni (S3.2) e dell’equa condivisione di compiti (S3.3).

Al beneficiario (Tabella 28) viene rivolta una domanda che include tutti e tre gli atteggiamenti analizzati dall’educatore poiché prevede una collaborazione (un unico fine e dei ruoli) e la diversità tra persone. Una volta che l’educatore viene a conoscenza della risposta del beneficiario può evincere facilmente le difficoltà che vi sono e quindi può decidere la via più adeguata nella condivisione delle sue risposte. È molto importante che l’educatore capisca a fondo le difficoltà che il beneficiario porta con sé nel lavorare in gruppo, essendo questa valutazione un lavoro di gruppo, delineato da ruoli precisi, volto al miglioramento. Solamente dopo l’ottenimento di questa comprensione si potrà costruire una modalità di condivisione adatta alle sue capacità sociali.

All'assistente sociale (Tabella 29) è richiesto di portare degli esempi di strategie efficaci già attivate all'interno di un gruppo con specifici compiti. Questa risposta risulta essere importante poiché l'autonomia passa anche per il lavoro, nel quale obbligatoriamente vi sono ruoli e specifici compiti da rispettare. Gli esempi di successo o di fallimento di questa capacità danno l'occasione all'educatore e al beneficiario di modificare o rafforzare alcuni obiettivi.

5.5.3 Area dell'apprendimento

Le domande identificate con la lettera "I" si riferiscono alle capacità riconducibili all'area dell'apprendimento. Con le domande numerate "I.1" e derivanti si intende indagare la mentalità di crescita, ovvero il credere nel potenziale proprio e degli altri di imparare e progredire continuamente.

Tabella 30. Item sulla mentalità di crescita dell'area dell'apprendimento somministrati all'educatore

N	QUESITO
I1.1	Ha fiducia delle proprie capacità ed è consapevole che un risultato positivo è il frutto di lavoro e dedizione?
I1.2	È aperto e curioso davanti all'opportunità di imparare qualcosa?
I1.3	Riflette sui feedback che le persone gli danno, al fine di migliorare?

Tabella 31. Item sulla mentalità di crescita dell'area dell'apprendimento somministrati al beneficiario

I1	Penso che i risultati o fallimenti dei miei lavori dipendano da me, dalla mia dedizione e dal mio lavoro? <i>Prova a fare un esempio delle tue azioni per raggiungere un risultato</i>
----	--

Tabella 32. Item sulla mentalità di crescita dell'area dell'apprendimento somministrati all'assistente sociale

I1	Ha una giusta visione delle proprie capacità?
----	---

All'educatore (Tabella 30) è stato richiesto di analizzare nello specifico la consapevolezza e fiducia nelle proprie capacità (I1.1), l'apertura e determinazione davanti all'apprendimento (I1.2) e la capacità di riflessione atta alla crescita (I1.3).

Essendo questo un programma di miglioramento è importante conoscere il punto di vista del beneficiario (Tabella 31) circa la relazione tra i propri sforzi e i conseguenti risultati o fallimenti. Risulta importante perché la parte motivazionale è essenziale in un progetto educativo. Proprio per questo motivo è stato chiesto un esempio positivo che potrà fungere da guida per le future azioni migliorative, ma anche da promemoria che seguendo delle buone prassi i risultati arrivano con più probabilità.

È stato richiesto all'assistente sociale (Tabella 32) un giudizio circa la consapevolezza delle capacità che possiede. Questa domanda può aprire molti scenari poiché l'assistente sociale conosce la persona da più tempo dell'educatore e può segnalare casi in cui il beneficiario ha dimostrato di possedere maggiori risorse da quelle dimostrate in comunità, e quindi potrebbe consigliare il risveglio di quest'ultime, o segnalare che alcune capacità vantate dal beneficiario non corrispondono alla realtà. Queste informazioni risultano basilari per riuscire a programmare un progetto educativo partendo dalla capacità di imparare del beneficiario.

Con le domande numerate "1.2" e derivanti si intende, invece, indagare la qualità del pensiero critico, ovvero la capacità di valutare informazioni e argomenti per sostenere conclusioni motivate e sviluppare soluzioni innovative.

Tabella 33. Item sul pensiero critico dell'area dell'apprendimento somministrati all'educatore

N	QUESITO
I2.1	Riesce a rileggere le proprie fonti in maniera critica? Ipotizzando qualche vizio o pregiudizio in chi le fornisce?
I2.2	Riesce a trarre conclusioni logiche sulla conoscenza di un oggetto attraverso discussioni, letture o notizie dei media?
I2.3	Per risolvere dei problemi, riesce a sviluppare idee creative, anche combinando concetti e informazioni provenienti da diverse fonti?

Tabella 34. Item sul pensiero critico dell'area dell'apprendimento somministrati al beneficiario

I2	Penso di essere in grado di valutare la veridicità delle informazioni e utilizzarle per risolvere problemi?
----	---

Tabella 35. Item sul pensiero critico dell'area dell'apprendimento somministrati all'assistente sociale

I2	Ha un senso critico abbastanza sviluppato per discernere le notizie valide dalle altre?
----	---

All'educatore (Tabella 33) è stato richiesto di analizzare nello specifico la consapevolezza di potenziali pregiudizi (I2.1), la comprensione dell'oggetto attraverso il confronto e valutazione dei dati di varia natura (I2.2) e la capacità di problem solving sviluppata attraverso la rielaborazione di informazioni provenienti da fonti diverse (I2.3).

Al beneficiario (Tabella 34) è stato chiesto di riflettere circa la sua capacità di lettura critica delle informazioni e della loro rielaborazione volta ad un utilizzo pratico nella vita. Questo punto è fondamentale dal momento che questa valutazione fornirà delle informazioni al beneficiario, che dovrà essere in grado di utilizzarle per migliorare la qualità della sua vita. La riflessione personale su questo tema è qualcosa di positivo, ma diventa funzionale solamente se ripresa dall'educatore e confrontata con la risposta dell'assistente sociale (Tabella 35).

Con le domande numerate "I.3" e derivanti si intende indagare la gestione dell'apprendimento, ovvero la capacità di pianificazione, organizzazione, monitoraggio e revisione del proprio apprendimento.

Tabella 36. Item sulla gestione dell'apprendimento dell'area dell'apprendimento somministrati all'educatore

N	QUESITO
I3.1	È consapevole dei propri interessi di apprendimento?
I3.2	Riesce a pianificare e sviluppare strategie e obiettivi coerenti alla richiesta?
I3.3	Capisce lo scopo e la messa in pratica della conoscenza appena acquisita?

Tabella 37. Item sulla gestione dell'apprendimento dell'area dell'apprendimento somministrati al beneficiario

I3	Mi organizzo ponendomi obiettivi e tempi per imparare qualcosa che mi interessa?
----	--

Tabella 38. Item sulla gestione dell'apprendimento dell'area dell'apprendimento somministrati all'assistente sociale

I3	È capace di organizzarsi, anche chiedendo aiuto, obiettivi e step adatti al proprio obiettivo? <i>Provi a fare un esempio di processo attivato in maniera corretta</i>
----	--

In tal caso, all'educatore (Tabella 36) è stato richiesto di analizzare nello specifico la consapevolezza degli interessi di apprendimento (I3.1), la capacità di pianificazione (I3.2) e la comprensione dello scopo e validità della conoscenza (I3.3).

Attraverso la risposta del beneficiario (Tabella 37) è possibile conoscere il metodo di organizzazione di obiettivi e tempi di apprendimento. Attraverso questa conoscenza, infatti, si possono modificare le metodologie di trasmissione dei saperi che l'educatore (o il formatore) ritiene insufficienti.

All'assistente sociale (Tabella 38) è stato richiesto un esempio di processo di organizzazione positiva attivato per raggiungere lo scopo. Questo può guidare il beneficiario nell'emulare quel comportamento e allenarsi nell'attivare il giusto processo di organizzazione di obiettivi e step adatti al proprio obiettivo.

L'analisi dell'apprendimento risulta basilare poiché solamente dopo aver compreso i limiti e le risorse delle capacità del beneficiario in questa area si può proseguire in maniera adeguata alla programmazione dell'intervento educativo.

CAPITOLO VI: PRAGMATICA DELLA VALUTAZIONE

6.1 POSSIBILI INFLUENZE

Gli strumenti sviluppati nel capitolo 5 possono essere utilizzati in tutti i tipi di comunità educativa.

Assodato che tali strumenti verranno utilizzati da persone con background professionali ed accademici diversi tra loro, è naturale concludere che, al fine di aumentare le probabilità di successo, è necessario porre l'attenzione su alcuni atteggiamenti da porre in essere.

Si possono avanzare diverse riflessioni, tenendo conto diversi punti di vista: il valutatore, l'intervistato e lo strumento.

Prima di tutto deve essere chiaro a tutti lo scopo dell'indagine: migliorare l'aspettativa di qualità di vita del beneficiario e i processi educativi attivati a tal fine. Infatti, gli strumenti ampiamente descritti nei capitoli precedenti hanno l'obiettivo di facilitare la struttura educativa nel fornire al beneficiario ulteriori strumenti per affrontare la vita con maggior serenità.

Attraverso questi strumenti l'educatore può dunque migliorare i suoi interventi educativi, scoprendo quali sono le aree più deboli. L'assistente sociale può, invece, avere un'idea più chiara delle necessità educative e di conseguenza potrà attivare percorsi adatti a colmare queste lacune. Proprio per la chiarezza di questo obiettivo è necessario che il valutatore assuma un atteggiamento costruttivo e per nulla giudicante. Il momento della valutazione dovrà risultare un momento atteso, un momento di confronto che permette la crescita di tutti: attraverso il momento di somministrazione iniziano già i primi processi di consapevolezza, utili per rileggere in maniera autocritica e riflessiva il rimando finale del valutatore. Proprio per permettere queste azioni molto introspettive, gli intervistati devono essere messi a loro agio dal valutatore, si dovrebbero sentire agenti arricchenti di questo processo, magari anche sentendosi liberi di consigliare strade alternative o aggiungere dettagli. A tal fine, il valutatore dovrebbe cercare di capire a pieno l'ambiente in cui si immerge, cercando di discernere gli agiti intenzionali da quelli condizionati da agenti esterni: ogni cultura e religione influenza in maniera sostanziosa il nostro modo di essere. non vi è dubbio che l'area personale, sociale e di apprendimento vengono influenzate dalla provenienza geografica, dalla

cultura e religione. Ad esempio, le emozioni non sono espresse con gli stessi codici da persone con cultura italiana e da persone provenienti dalla Cina. Il valutatore deve saper andar oltre la lettura etnocentrica e riuscire a evincere l'essenzialità dell'atto. Si potrebbe fare un ragionamento simile anche nel mondo della disabilità: ad esempio, difatti, risulterà poco produttivo valutare le competenze di una persona con spettro autistico, aspettandosi manifestazioni tipiche di un coetaneo senza tale disturbo. Qualora si pensi che la manifestazione di una capacità sia viziata, per qualsiasi motivo (cognitivo, culturale...) è bene che gli intervistati lo riportino, di modo che il valutatore possa tener conto nell'analisi dei dati e, infine, l'educatore potrà svolgere il suo ruolo di mediatore tra il beneficiario e il mondo che lo circonda.

Sembra ora inutile dilungarsi in altri esempi poiché ogni area può avere degli elementi che potrebbero influenzare il risultato. Ciò che è fondamentale sottolineare è che il valutatore sia un professionista del settore, o, se così non fosse, che abbia un costante e stretto scambio di opinioni con uno di essi, che a sua volta vada ad analizzare, per poter prevenire, o almeno diminuire, questo tipo di errori.

6.2 LA SOMMINISTRAZIONE

Al fine di aumentare l'efficienza dello strumento sarebbe bene che il valutatore, assieme all'educatore di riferimento, pensi la modalità più consona ed efficace a somministrare l'intervista al beneficiario. Ad esempio, con adulti in marginalità può funzionare un'intervista faccia a faccia. Con minori, con buona padronanza della lingua, potrebbe essere utile leggere e discutere le domande assieme e poi lasciare il compito di scrivere alcune righe per ogni domanda, per fornire maggior tempo di riflessione. Ancora, con i minori stranieri si potrebbe sostituire la scrittura con dei messaggi audio registrati. Infine, se il proprio lavoro è al servizio di persone con deficit cognitivi si può ricercare la risposta attraverso degli strumenti visivi che la persona già conosce, output fisici o semplicemente da un breve colloquio.

Sarà, in altre parole, responsabilità del valutatore somministrare l'intervista nella maniera adeguata e ricercare le risposte nelle modalità più vicine all'area di utenza. Proprio per questo motivo sarebbe bene che fosse l'educatore di riferimento a concordare, insieme al valutatore, le modalità di raccolta e analisi dei dati. Sarebbe

ottimale, infatti, che l'educatore in questione partecipi all'analisi dei dati, proprio perché, essendo un professionista del settore e conoscendo bene il beneficiario, può dare spunti di rilettura interessanti.

Lo stesso educatore di riferimento sarà poi chiamato alla compilazione del questionario e dovrà essere caldamente invitato a utilizzare gli spazi bianchi per portare alla luce esigenze educative non approfondite dal questionario.

6.3 ANALISI PER MIGLIORARE

Come già detto, gli strumenti di quest'analisi sono volti a un miglioramento e non a un sterile giudizio finale. Sarebbe dunque utile che l'educatore e il beneficiario non si limitino a tre compilazioni: pre, durante, post percorso. Vi sarà infatti una maggior efficacia se l'analisi viene condotta con cadenza frequente e confrontando, insieme, l'ultimo risultato con quelli passati. Da questo confronto possono difatti nascere interessanti spunti di riflessione educativa circa i processi attivati nelle varie competenze. Accompagnare l'ospite in una rilettura delle dinamiche porterà con probabilità a un rafforzamento delle capacità personali, sociali e di apprendimento.

Inoltre, sarebbe un'azione positiva coinvolgere in maniera attiva l'assistente sociale.

Dunque, in altre parole ancora, sarebbe opportuno utilizzare delle strategie affinché questo momento di raccolta dati non sia visto come una sterile intervista ma venga considerata parte integrante dell'intervento. Il valutatore dovrà spiegare in maniera dettagliata i motivi di questa somministrazione e costruire una condivisione di obiettivi. Se viene a mancare questo passaggio vi è il rischio che l'assistente sociale, data la grande mole di lavoro e la scarsa motivazione, accantoni in breve tempo lo strumento proposto, per tornare a quello abitudinale. Il valutatore può suggerire dunque all'assistente sociale, oltre a esprimere giudizi sulla qualità degli obiettivi raggiunti, di consigliare (nella relazione) l'utilizzo di strategie alternative agli altri due stakeholders. I consigli, oltre alle strategie, possono riguardare processi, modalità di approccio e aree di intervento differenti. In questa maniera, il valutatore può evincere dei meta-dati, attraverso il confronto con i risultati delle interviste del beneficiario e dell'educatore. Con questi nuovi dati, infatti, si possono portare alla luce i punti deboli della condivisione nella progettazione educativa. Il valutatore dovrebbe aver cura di spiegare all'assistente

sociale il suo ruolo nella prospettiva trifocale e che quindi, nella compilazione dello schema, abbia sempre chiaro in mente le probabili prove che il beneficiario si troverà ad affrontare. In questa maniera l'assistente sociale può ponderare le sue aspettative nei risultati, senza ricercare esiti troppo alti o troppo base.

6.4 IL RIMANDO

Un'ulteriore parte fondamentale della valutazione è senz'altro quella del rimando. Il valutatore deve aver cura di trasmettere i risultati di ogni intervistato, portando alla luce quali sono le aree più deboli nei vari punti di vista (educatore, assistente sociale e beneficiario). In tal senso, risulta utile condividere anche l'analisi delle differenze dei vari punteggi nelle varie competenze, che può essere un buono spunto di lavoro per l'educatore che si trova a mediare la visione del sé del beneficiario, le aspettative della società e la realtà dei fatti.

Dunque, vi sono due ipotesi: il valutatore è l'educatore di riferimento, oppure è una persona esterna. Nel caso di quest'ultima, per motivi di risorse (tra cui principalmente il tempo), sempre scarse in campo educativo, il valutatore potrebbe dare il rimando al solo educatore, che poi avrà cura di affrontare nelle giuste sedi e nelle giuste modalità agli altri due intervistati.

In un colloquio, anche telefonico, o anche attraverso uno scambio di mail, l'educatore può aggiornare l'assistente sociale e discutere nella stessa sede i nuovi obiettivi e le risorse che si possono attivare per facilitare il loro ottenimento.

L'operatore, nei colloqui con il beneficiario, farà da mediatore tra i risultati dell'analisi e il progetto educativo, cercando, sempre attraverso la condivisione di obiettivi, nuove strade da intraprendere per il miglioramento.

Il rimando, la mediazione e la condivisione tra educatore (e quindi anche con assistente sociale) e beneficiario sono delle parti fondamentali che concludono l'atto valutativo, senza delle quali questa valutazione non avrebbe senso di esistere.

CAPITOLO VII: CONCLUSIONI

7.1 ANALISI PER MIGLIORARE

Benché sarebbe stato ottimale l'analisi di un beneficiario comune a tutti gli intervistati, per ragioni di tempo, si è viceversa proceduto alla somministrazione delle tabelle valutative a due operatori, due beneficiari e due assistenti sociali, i quali non hanno valutato le capacità della stessa persona. Non analizzando lo stesso oggetto si perde il valore formativo dello strumento: queste somministrazioni sono finalizzate al solo miglioramento della sensibilità d'analisi delle tabelle. In queste somministrazioni, quindi, l'azione formativa, dunque, passa in secondo piano.

La prima educatrice a cui è stato sottoposto il questionario presta servizio sia in centri di accoglienza per Richiedenti Asilo, sia in una comunità che ospita donne vittime di tratta. Ella sostiene di esser stata circa otto minuti per completarlo, anche se, alla fine, fornisce del materiale su cui si può lavorare molte ore tra riflessioni, correzioni e scrittura di nuovi programmi educativi. Conferma, inoltre, la difficoltà nel cogliere le manifestazioni di alcune competenze, soprattutto nell'utenza proveniente da oriente, dove, per cultura, si nascondono o si impara a esporre le emozioni o i pensieri in maniera diversa da quella occidentale. Riporta la difficoltà a rispondere all'item P2.3 (Quando cambiano i programmi è capace di reagire fissandosi obiettivi e step da seguire realistici?) poiché sostiene che i cambi di programma si possano diversificare per importanza. A giustificazione di ciò, porta l'esempio di un cambio di programma quotidiano come l'annullamento di un appuntamento, o, al contrario, uno che ti può cambiare la vita, come un licenziamento. Proprio per questo motivo l'item è stato modificato in (tabella 39):

Tabella 39. Modifica dell'item P2.3

P2.3	Quando vi sono sostanziali cambi di programma è capace di reagire fissandosi obiettivi e step da seguire realistici?	1	2	3	4	5	6
------	--	---	---	---	---	---	---

In aggiunta a ciò, è stato anche consigliato all'educatrice di utilizzare le righe bianche messe a disposizione a fine di ogni area per rafforzare o diversificare il concetto.

Successivamente, sottolinea la soddisfazione inerente all'item P3.3 (*Riesce a discernere informazioni valide da quelle non valide per il proprio benessere?*) poiché è un'area

raramente affrontata nei progetti educativi e quindi ritiene utile che venga portata alla luce.

Tra le cose evidenziate riporta anche la sua difficoltà nel rispondere alle domande riguardanti l'area sociale poiché è l'unica operatrice in tre comunità e, quindi, è abituata ad avere uno sguardo indirizzato al gruppo in generale e non in maniera specifica al comportamento del singolo con le altre persone. Su tal punto, dunque, conferma che le domande sottoposte guidino senz'altro l'educatore alla scoperta dell'importanza di avere uno sguardo più attento al singolo e alle sue interazioni.

Rileva, da ultimo, l'importanza dell'item I2.1 (*Riesce a rileggere le proprie fonti in maniera critica ipotizzando qualche vizio o pregiudizio in chi le fornisce?*) poiché la lettura critica delle fonti spesso passa in secondo piano durante i progetti educativi ma diventa una capacità essenziale per orientare i propri comportamenti nella rete sociale (aderire a movimenti, sostenere cause, discussioni tra amici...).

Il tempo di compilazione della seconda educatrice è stato di circa 10 minuti, comprensivi di prima lettura generale e compilazione. Riporta di aver trovato delle difficoltà a rispondere agli item dovendo quantificare una risposta, ma d'altra parte ammette di non esser abituata a questo tipo di valutazione. Ha trovato maggiormente difficoltà negli item contenenti due domande. Comprendendo l'osservazione, sono stati modificati tutti gli item di questo genere.

Concludendo, il questionario dell'operatore risulterà come in Tabella 40.

Tabella 40. Questionario finale da somministrare all'educatore

1=MAI	2= RARAMENTE	3=QUALCHE VOLTA	4=ABBASTANZA	5=SPESSE	6=SEMPRE
-------	--------------	-----------------	--------------	----------	----------

N	QUESITO	1	2	3	4	5	6
P1.1	Riesce a dare un nome alle proprie emozioni?						
P1.2	Riesce a regolare i propri comportamenti anche davanti a momenti emotivi?						
P1.3	Si pone in maniera propositiva davanti a nuove sfide?						
P2.1	Una volta ripreso per un comportamento non adatto, riesce a rileggere la situazione in maniera critica?						
P2.2	Dai colloqui descritti nella precedente domanda si registrano cambiamenti?						
P2.3	Quando vi sono sostanziali cambi di programma è capace di reagire fissandosi obiettivi e step da seguire realistici?						
P3.1	Si prende cura del proprio benessere? (attenzione all'igiene, pulizia, comportamenti rischiosi, alimentazione...)						
P3.2	Comprende quali possono essere dinamiche di potenziale pericolo per sé stesso e prende le distanze? (frequentare luoghi/persone, autolesionismo...)						
P3.3	Riesce a discernere informazioni valide da quelle non valide per il proprio benessere?						

N	QUESITO	1	2	3	4	5	6
S1.1	Riesce ad avere la consapevolezza delle emozioni e dei valori di un'altra persona?						
S1.2	Riesce a comprendere la prospettiva delle persone che ha davanti?						
S1.3	Riesce ad accogliere in maniera proattiva una prospettiva diversa dalla sua?						
S2.1	Riesce a variare strategia di comunicazione e registro linguistico in base al contesto? (interlocutore, ambiente e contenuto)						
S2.2	Nei colloqui informali e tra pari, riesce ad inserirsi e mantenere una conversazione con reciprocità, chiarezza e assertività?						
S2.3	Nei colloqui educativi in cui si toccano temi personali, riesce a mantenere una conversazione con fiducia, assertività e chiarezza?						
S3.1	Riesce a negoziare i disaccordi?						
S3.2	Ripone fiducia e ha rispetto di persone di etnia e cultura diverse dalla sua?						
S3.3	All'interno di un gruppo con un mandato, riesce a stare all'interno del proprio ruolo e del proprio compito?						

N	QUESITO	1	2	3	4	5	6
I1.1	Ha fiducia delle proprie capacità ed è consapevole che un risultato positivo è il frutto di lavoro e dedizione?						
I1.2	È aperto e curioso davanti all'opportunità di imparare qualcosa?						
I1.3	Riflette sui feedback che le persone gli danno, al fine di migliorare?						
I2.1	Riesce a rileggere le proprie fonti in maniera critica ipotizzando qualche vizio o pregiudizio in chi le fornisce?						
I2.2	Riesce a trarre conclusioni logiche sulla conoscenza di un oggetto attraverso discussioni, letture o notizie dei media?						
I2.3	Per risolvere dei problemi, riesce a sviluppare idee creative, anche combinando concetti e informazioni provenienti da diverse fonti?						
I3.1	È consapevole dei propri interessi di apprendimento?						
I3.2	Riesce a pianificare e sviluppare strategie e obiettivi coerenti alla richiesta?						
I3.3	Capisce lo scopo e la messa in pratica della conoscenza appena acquisita?						

Per quanto riguarda la comprensione degli item da parte del beneficiario, è da sottolineare che le domande sono state discusse ognuna per un paio di minuti. Questo ulteriore passaggio può essere ricondotto alla difficoltà della persona nel parlare di sé stessa, o al fatto che fosse la sua prima volta che valutava intenzionalmente qualcosa oppure per qualche difetto nell'esposizione della domanda. Questo è un nodo che sicuramente si potrà sciogliere provando a somministrare le domande a un maggior numero di intervistati, favorendo l'eterogeneità tra età anagrafica e tipologia di fragilità. Si evidenzia, inoltre, che somministrando le domande con questa modalità l'educatore ha la possibilità di passare ulteriore tempo con il proprio educando (o il valutatore con l'intervistato), tempo utile per raccogliere meta-dati spendibili nella rielaborazione finale dei dati provenienti dai tre punti di vista.

Infine, L'assistente sociale afferma che è stata utile la spiegazione del suo ruolo all'interno della prospettiva trifocale: il colloquio di spiegazione l'ha rassicurata nella compilazione e le ha chiarito cosa dovesse descrivere, avendo bene in mente il fine della modifica alla sua relazione. Non sono state riportate difficoltà quindi la tabella valutativa rimane invariata.

7.2 PER LA DISSEMINAZIONE

Questo elaborato vuole essere un primo passo verso una modifica culturale sulla percezione dei servizi educativi. Un cambiamento che si spera sia destinato a cambiare sia gli agenti interni (educatori, assistenti sociali ecc.) sia dalla società esterna.

Da una parte, gli operatori di questo settore dovrebbero esser abituati maggiormente a monitorare la qualità del proprio servizio e dei propri agiti, non solo per riuscire a migliorare i processi che si attivano per il raggiungimento dell'obiettivo ma anche per dare un rimando chiaro e oggettivo della consequenzialità progetto-risultato. Attraverso queste prove gli enti finanziatori saranno portati ad ottenere un'altra visione del mondo educativo: ci si potrà scostare, con una maggior convinzione, da una visione emergenziale, per avvicinarsi a una costruttiva. Non sarà più reputato un settore, quello educativo, dove sicuramente gli investimenti sono a fondo perduto, quindi come un settore in perdita, ma come un'area su cui investire perché vi è un'alta probabilità di fornire alle persone, attraverso il giusto processo, le competenze per trasformarsi in

risorse per la comunità. Dunque, nella prima parte della tesi, si è deciso di discutere in maniera generale alcune aree (formazione professionisti e innovatività) la cui analisi sarebbe interessante per la costruzione di strumenti valutativi, il cui utilizzo potrebbe accelerare il cambio di visione nei confronti del mondo sociale.

Nella seconda parte, invece, si è riportato lo sviluppo di uno strumento per l'analisi della capacità di un ospite di una comunità educativa. Le tabelle valutative sono state costruite in maniera tale da poter essere contemporaneamente capaci di evincere dati qualitativi e quantitativi e di veloce somministrazione: caratteristiche importantissime nel mondo educativo.

Intenzionalmente l'analisi non è rivolta a nessuna area d'intervento specifica (disabilità, marginalità, minori...) ma viceversa ha un bacino d'utenza generale. In tal modo infatti, i feedback riguardanti il suo utilizzo saranno maggiori e quindi di più facile e veloce miglioramento.

Inoltre, risulta comodo avere una griglia valutativa trasversale tra le varie aree poiché il settore sociale ha un alto numero di turn-over di professionisti: nella maggior parte dei casi, questi dipendenti non cambiano tipologia di lavoro ma solamente ente o area di intervento. Questa continuità dello strumento aiuta i professionisti a mantenere l'abitudine alla valutazione.

Infine, un maggior uso implica, da parte dei valutatori e degli intervistati, una maggior conoscenza e dimestichezza nell'utilizzo dello strumento. Questa familiarità con lo strumento consente, perciò, una somministrazione capace di evincere maggior dettagli possibili e quindi più efficiente.

L'educatore ha sottolineato l'importanza di sezionare queste capacità e analizzarle nelle singole azioni. Solitamente viene fatta un'analisi dell'area molto generale, lasciando alla sensibilità dell'educatore l'accorgersi o meno dei cambiamenti. Ad esempio, spesso viene preso in considerazione il generico atteggiamento positivo verso gli altri, senza analizzare l'empatia o la capacità comunicativa. In questa maniera si avrà una valutazione maggiormente uniforme in équipe (importantissimo visto che la sua mancanza determina molti attriti tra colleghi) ma soprattutto condiviso tra più strutture, riuscendo così a favorire lo scambio di informazioni circa le strategie per potenziare le capacità.

Avendo provato gli strumenti sulle capacità di un minore, l'educatore ha affermato che l'ultima area (imparare ad imparare) è stata quella più difficile da valutare poiché la comunità, a volte, può essere un luogo ad organizzazione rigida in cui il minore non riesce a sperimentare le sue capacità di apprendimento a pieno, essendo limitate a scuola e nei pochi laboratori.

Il beneficiario ha riportato soddisfazione nell'essere incluso nel programma di valutazione riguardante il suo percorso. Ha riferito che prendere parte al processo valutativo gli ha fatto capire che quello che gli viene detto dall'educatore non sono discorsi riportati in base al mood della giornata o in base ad antipatie/simpatie. Si è così accorto, riconoscendo la verità dal risultato dell'analisi, che i cambi di direzione nel progetto educativo partono da riscontri oggettivi. Ascoltando il rimando dato dall'educatore, il beneficiario sembrava più motivato nell'intraprendere le azioni volte alla modifica del suo atteggiamento verso gli altri, che risultava essere l'area più debole. L'assistente sociale ha confermato l'arricchimento che lo strumento ha dato alla relazione. Aggiunge che se nel lungo tempo queste aggiunte possono servire all'educatore per orientare meglio il suo lavoro sarà felice di continuare ad utilizzarlo. Sostiene che la compilazione di queste tabelle, all'interno di relazioni che venivano comunque già svolte, non aumenta in maniera considerevole il tempo impiegato nella stesura.

In questo studio sono stati costruiti degli strumenti che perderebbero gran parte del loro valore formativo e quindi perderebbero la loro ragione d'essere se fossero usati singolarmente, ovvero senza triangolazione di strumenti o prospettive trifocali. Infatti, questi strumenti risultano utili al miglioramento dei processi educativi solamente quando vi è una reale condivisione valutativa. Questa proposta è un'analisi in cui anche i soggetti in studio possono influenzare il risultato finale. Nella quotidianità dei processi educativi, la partecipazione del beneficiario alla valutazione non è scontata, eppure dovrebbe essere fondamentale. Proprio grazie a questa reale condivisione valutativa si riesce ad aumentare il grado di consapevolezza del beneficiario e costruire, insieme (educatore, assistente sociale e ospite) un nuovo valore, dopo ogni azione formativa. Attraverso la condivisione valutativa il beneficiario sarà maggiormente stimolato alla partecipazione e prenderà una posizione attiva nel suo percorso educativo, poiché attraverso le sue risposte e le sue riflessioni può "mercanteggiare" gli obiettivi. Dunque,

attraverso la condivisione valutativa il beneficiario, si trasforma da “ospite passivo” ad “agente”, ovvero una persona che agisce, pensa, riflette con autocritica e si confronta con l’esterno al fine di aumentare le proprie risorse in termini di capacità personali, sociali e di apprendimento.

BIBLIOGRAFIA

- Bando per il sostegno finanziario dello sviluppo di progetti imprenditoriali nel campo dell'innovazione sociale. Anno 2016, Comune di Livorno
- Barbier J.M. (1989), *La valutazione nel processo formativo*, Torino, Loescher
- Bezzi C. (2000), *La valutazione dei servizi alla persona*, Perugia, Giada
- Bezzi C. (2007), *Cos'è la valutazione*, Milano, Franco Angeli
- Castoldi M., Lo sguardo Trifocale, in riv. "L'educatore" aa 2006/2007 n.4
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci
- Commissione europea, COM(2013) 83 finale del 20/02/2013
- Davies, R., & Dart, J. (2005). "The 'Most Significant Change'(MSC) Technique. A guide to its use"
- Desinan C. (2002) (a cura di), *Formazione e comunicazione*, Milano, Angeli
- Fondazione Zancan (1994), *Manifesto sulla Formazione*, Padova, Centro studi e formazione sociale Emanuela Zancan
- Galliani L. (2009), *Web ontology della valutazione educativa*, Lecce, Pensa Multimedia
- Galliani L. (a cura di) (2015), *L'agire valutativo*, Brescia, La Scuola
- Galliani L. e Notti A.M. (a cura di) (2014), *Valutazione Educativa*, Lecce, Pensa Multimedia
- GECES Sub-group on Impact Measurement, "*Proposed Approaches to Social Impact Measurement in European Commission legislation and in practice relating to: EuSEFs and the EaSI - BES*", 2014
- Khun T.S. (1962), *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1978
- Kirkpatrick DL. (1996), *Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model*. Training and Development
- Linee guida per l'introduzione di elementi di innovazione Sociale e la conseguente definizione di obiettivi e indicatori, Progetto Toscana
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Roma, Lavoro

- Neglia G. (1999), *La valutazione della qualità della formazione: esperienze a confronto*, Milano, Lupetti
- Notti A.M. (2010), *Valutazione e contesto educativo*, Lecce, Pensa Editore
- Notti A.M. (a cura di) (2014), *A scuola di valutazione*, Lecce, Pensa MultiMedia
- Notti, Vegliante, *Valutare è ricerca educativa*, Università degli Studi di Salerno, Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF)
- ORFoCS (2017), *Un manuale per gli osservatori della formazione ECM*, Agenzia sociale e sanitaria della Regione Emilia-Romagna
- Palumbo M. (2000) (a cura di) *Valutazione 2000 - Esperienze e riflessioni*, Milano, Angeli
- Palumbo M. (2001), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano, FrancoAngeli
- Palumbo M. (2001) ""Qualità ed efficacia nei servizi: convergenza o coincidenza?" in *Politiche Sociali e Servizi* n. 1/200
- *Pedagogia più didattica*, volume 3, numero 1, aprile 2017, Erikson
- Pellery M. (1994) *Metodi di programmazione educativa scolastica*. Torino: SEI
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali ed il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia
- Reale G. (2000), *Platone, Timeo*, Milano, Bompiani
- Stame N. (2001), *Tre approcci alla valutazione: distinguere e combinare*
- Stake R. E. (1973) *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation*, Paper presentato alla conferenza *New Trends in Evaluation*, Goteborg, Sweden, October 1973 (repr. in I Madaus G. F., Scriven M. S., Stufflebeam D. L., 1983)
- Tessaro F. (1997), *La valutazione dei processi formativi*, Roma, Armando
- *Valutazione e progettazione degli interventi di accoglienza dei minorenni*, Convegno Nazionale di Studi "Scelte a misura di bambino", Pompei 15 maggio 2015

SITOGRAFIA

- Alzataring, “Come misurare l’innovazione e gli indicatori di successo”
<https://www.alzarating.com/come-misurare-linnovazione-e-gli-indicatori-di-successo/>
- Commissione Europea, “LifeComp: the European framework for Personal, Social and Learning to learn key competence”
<https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/lifecomp-european-framework-personal-social-and-learning-learn-key-competence>
- Comune di Roma, “scheda per la valutazione del bisogno e delle risorse”
[https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/allegato_1-SCHEDA PER LA VALUTAZIONE DEL BISOGNO E DELLE RISORSE.pdf](https://www.comune.roma.it/web-resources/cms/documents/allegato_1-SCHEDA_PER_LA_VALUTAZIONE_DEL_BISOGNO_E DELLE RISORSE.pdf)
- Istituto comprensivo di Mesagne <https://www.carduccimesagne.edu.it/>
- Istituto Comprensivo Purificato “Prospetto valutativo capacità relazionali per l’infanzia”
<http://www.icpurificato.com/images/ProspettovalutativoCAPACITARELAZIONALIINFANZIA19.pdf>
- Istituto Comprensivo ragazzi d’Europa, Impianto valutativo
http://www.icragazzideuropa.it/attachments/article/666/Impianto_Valutativo.pdf
- Liceo da Vinci di Trento, “Progetto d’istituto”, <http://liceodavincitn.it/wp-content/uploads/2016/01/PROGETTO-DI-ISTITUTO-20-GIUGNO-2017.pdf.pdf>
- Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca, Bando Smart Cities and Communities, <https://www.istruzione.it/archivio/web/ricerca/smart-cities-and-communities-and-social-innovation.html>