

Migliorare le competenze valutative degli operatori della giustizia minorile.
Metodi ed esiti di una ricerca-formazione

Improving the evaluation skills of practitioners in the juvenile justice system.
Methods and results of a professional development research project

Luisa Pandolfi

Associate Professor | Department of History, Human and Education Sciences | University of Sassari (Italy) | lupandolfi@uniss.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pandolfi, L. (2023). Improving the evaluation skills of practitioners in the juvenile justice system. Methods and results of a professional development research project. *Pedagogia oggi*, 21(1), 185-191.

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-21>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012023-21>

ABSTRACT

The evolution of the main evaluation models that exist in the literature outlines a progressive shift in the focus of interest from the concepts of measurement, certification and classification to those of participation, negotiation and empowerment. In this perspective, within educational services, evaluation processes should be understood as devices to reflect on action, allowing the opportunity to regulate it along the way. The challenge is to integrate the experiential knowledge of practitioners with the transformative function of pedagogical research, in order to produce improvements in educational practices. With this aim, this article describes a professional development research project called 'Evaluation as a procedural dimension of socio-educational work', which was carried out as a collaboration between the University of Sassari and the Juvenile Justice Center for Sardinia, involving practitioners from all juvenile justice services in the region, with the aim of responding to their explicit training needs, and providing spaces for reflection, construction and the strengthening of evaluation skills.

L'evoluzione dei principali modelli sulla valutazione presenti in letteratura tratteggia un progressivo spostamento del focus di interesse dai concetti di misurazione, certificazione e classificazione a quelli di partecipazione, negoziazione ed empowerment. In tal senso, all'interno dei servizi educativi i processi valutativi dovrebbero essere intesi come dispositivi per riflettere sull'azione, con l'opportunità di regolarla in itinere. La sfida è quella di integrare il sapere esperienziale dei pratici con la funzione trasformativa della ricerca pedagogica, al fine di produrre cambiamenti migliorativi delle pratiche educative. In tale direzione, l'articolo descrive un'esperienza di ricerca-formazione denominata 'La valutazione come dimensione processuale del lavoro socio-educativo', realizzata in collaborazione tra l'Università di Sassari e il Centro Giustizia Minorile per la Sardegna che ha coinvolto i professionisti di tutti i servizi della giustizia minorile del territorio regionale con l'obiettivo di rispondere ad un loro bisogno formativo esplicito, offrendo spazi di riflessività, di costruzione e rafforzamento delle competenze valutative.

Keywords: evaluation; training; research; juvenile justice; competences

Parole chiave: valutazione; formazione; ricerca; giustizia minorile; competenze

Received: April 01, 2023

Accepted: April 29, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Luisa Pandolfi, lupandolfi@uniss.it

1. Ricerca empirica, formazione e valutazione

Una delle principali finalità della ricerca pedagogica è quella di contribuire al miglioramento dell'agire concreto degli operatori, in termini di efficacia e di competenze. La ricerca dovrebbe affrontare problemi e bisogni che emergono dall'esperienza professionale sul campo, al fine di fornire agli operatori gli strumenti per trovare le soluzioni più adeguate in uno specifico contesto (Van der Maren J.-M., 1996). Non si tratta certamente di un compito semplice, considerata l'estrema complessità delle sfide educative che quotidianamente caratterizzano le varie tipologie di servizi educativi; in tale prospettiva, Viganò (2020, p. 330) propone alcuni interrogativi su cui soffermarsi:

I modelli teorici possono permettere l'intelligibilità delle pratiche? Attraverso quali metodologie di indagine è possibile accedere alle pratiche e ai saperi che sono ad esse specifici? Questi ultimi possono essere esplicitati? Sono individuabili e definibili da parte dei professionisti della pratica?

Il rapporto teoria-pratica nell'ambito della ricerca scientifica si configura come un dibattito ancora aperto che interseca i processi di apprendimento nelle comunità di pratiche presenti nei contesti lavorativi (Wenger, 2006). L'importanza di collegare la pratica professionale alla ricerca trova la sua cornice di riferimento nella dimensione della riflessività; come afferma Schön (1993, pp. 87-88):

I professionisti riflettono sul proprio conoscere nella pratica talvolta nella relativa tranquillità del riesame di un caso, ripensano ad un progetto del quale si sono occupati, a una situazione che hanno vissuto ed esplorano la capacità che hanno utilizzato nel trattamento del caso. Ma essi possono anche riflettere sull'attività pratica mentre questa è in corso di svolgimento. In tale circostanza riflettono nel corso dell'azione.

E quando un professionista riflette nel corso dell'azione diventa un ricercatore che opera nel contesto della pratica. La riflessione nel corso dell'azione, infatti, diventa fondamentale in tutte quelle situazioni in cui i professionisti fanno fronte a situazioni problematiche divergenti, uniche, incerte e complicate, come molto spesso avviene nella pratica educativa. La riflessività consente ai professionisti di andare oltre l'improvvisazione o la mera applicazione tecnicistica delle teorie, scegliendo le azioni da mettere in campo sulla base di un'attenta analisi del problema e monitorando costantemente le relazioni e gli effetti che provocano, al fine di individuare quello che funziona e che potrebbe essere ripetibile in casi simili oppure ciò che deve essere rivisto perché non si è rivelato efficace, in un rapporto circolare tra pensiero e azione, tra teoria e prassi, in cui si arricchiscono vicendevolmente. Nei vari contesti educativi, i professionisti sono quotidianamente impegnati a ideare, progettare, organizzare ed implementare l'azione educativa finalizzata al cambiamento migliorativo di una data situazione e/o esperienza di vita finalizzata al cambiamento e, in tal senso, le competenze riflessive aiutano ad individuare le strategie più adeguate e a modulare strumenti, decisioni e interventi in un'ottica migliorativa.

Quale può essere, quindi, il contributo della ricerca educativa a tale scopo?

Un primo tassello è quello di un avvicinamento tra le esigenze formative degli operatori e le risorse del mondo della ricerca lungo un percorso di collaborazione che può prendere avvio dalla condivisione di un oggetto di indagine legato a un contestualizzato bisogno professionale dei soggetti coinvolti (Castellana, Corsini, 2018). In secondo luogo, la scelta di uno o più approcci/strategie di ricerca che adottino uno sguardo sistemico e attento alle numerose variabili contestuali, socioculturali ed organizzative che incidono sulle reali esperienze dei professionisti all'interno dei servizi educativi.

In ambito internazionale vari filoni di ricerca, come l'*Action-Research* (Chevalier, Buckles, 2019; Efron, Ravid, 2020) e la *Teacher-Research* (Lankshear, Knobel, 2004; Borg, Sanchez, 2015), hanno evidenziato l'importanza di attribuire centralità al ruolo dei professionisti, in qualità di co-ricercatori, partendo dai problemi reali dei contesti scolastici ed educativi, al fine di individuare soluzioni migliorative mediante l'implementazione di processi di ricerca metodologicamente rigorosi e prevalentemente di tipo qualitativo. In particolare, la *Teacher-Research*, che possiamo tradurre come Ricerca Formazione, promuove nei professionisti, competenze legate all'osservazione ed all'analisi dei processi educativi e didattici, all'individuazione dei problemi e delle possibili risposte risolutive, all'innovazione ed alla sperimentazione (Asquini, 2018). Come viene messo in luce da vari autori (Fabbri, Romano, 2017; Romano, Bosco, 2022), la ri-

cerca-formazione permette di integrare in modo significativo la riflessione sulle proprie pratiche professionali, gli interventi e le strategie applicate nel contesto lavorativo, con gli approcci teorici e metodologici della ricerca collaborativa, facilitando l'emergere di nuove prospettive, create e condivise nello sviluppo dei professionisti in formazione. Si tratta di una strategia di ricerca generalmente applicata in ambito scolastico, ma che può essere utilmente declinata anche nel mondo dell'extra-scuola.

Una ricerca che mira al miglioramento della pratica educativa interseca inevitabilmente anche la dimensione della valutazione, in quanto permette di rendere visibili i risultati del lavoro svolto, sia in termini di cambiamenti e sviluppi che l'esperienza educativa ha favorito nei soggetti, sia rispetto all'efficacia delle strategie ed azioni professionali messe in campo. In tale direzione, l'*Evidence Based Education* evidenzia l'importanza per i professionisti di fare ricorso alla riflessione controllata e sistematica supportata dalle migliori evidenze empiriche disponibili in quel momento (Trincherò, 2015). Ciò significa che i professionisti dovrebbero saper scegliere, tra le evidenze a disposizione, quelle che in quel momento possono essere in grado di massimizzare l'efficacia della loro azione, declinandole nello specifico contesto operativo in cui dovranno essere applicate. Allo stesso tempo, dovrebbero saper valutare l'efficacia della propria azione attraverso procedure esplicite, in grado di produrre conoscenza dotata di validità, attendibilità, confermabilità e coerenza (Ivi). Gli assunti presi in esame sottolineano come l'azione professionale, così come la formazione, dei professionisti dell'educazione non possano essere intesi come terreni in cui applicare costrutti e teorie definiti a priori dalla ricerca, bensì un campo comune di scambio, in cui il sapere e le buone prassi si costruiscono nella dimensione collaborativa tra ricercatori ed educatori, pedagogisti e insegnanti.

2. Un percorso di ricerca formazione partecipato

Nell'ambito della cornice teorica delineata, si colloca il percorso di Ricerca Formazione di tipo partecipativo, realizzato dall'Università degli Studi di Sassari, in collaborazione con il Centro Giustizia Minorile per la Sardegna, che ha coinvolto 31 operatori dei servizi di giustizia, nello specifico:

- 3 Funzionari della professionalità pedagogica¹ dell'Istituto Penale per i Minorenni di Quartucciu;
- 10 Funzionari giuridico-pedagogici² di vari Istituti Penali della Regione (Sassari, Alghero, Tempio, Cagliari);
- 4 Funzionari della professionalità pedagogica del Centro Diurno Polifunzionale dei servizi minorili di Sassari;
- 2 Funzionari della professionalità pedagogica degli Uffici di Servizio Sociale per i Minorenni di Cagliari e Nuoro;
- 12 Funzionari della professionalità di servizio sociale³ degli Uffici di Servizio Sociale per Minorenni di Cagliari, Sassari, Nuoro e del Centro Giustizia Minorile.

Il punto di partenza sono stati alcuni interrogativi che hanno guidato il gruppo di ricerca nella prima fase del percorso, ovvero: come contribuire a sviluppare e rafforzare le competenze dei vari operatori (sia di ambito educativo, che di servizio sociale) della giustizia minorile e per adulti? E su quali competenze concentrare l'attenzione? Quale modalità di formazione implementare affinché sia realmente efficace e rispondente ai bisogni dei professionisti?

Per rispondere a queste domande, sono stati esplorati, mediante un confronto in gruppo, i bisogni formativi dei diretti interessati, ossia degli operatori, cercando di far emergere, dal loro punto di vista, quali conoscenze e competenze ritenevano di voler ampliare/migliorare/consolidare, in riferimento al loro bagaglio esperienziale e di saperi specifici.

Le esigenze formative emerse, maggiormente percepite come rilevanti dai professionisti, si concentravano sul tema della valutazione, ossia sulla necessità di acquisire conoscenze, competenze metodologiche

1 Denominazione del Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità per indicare il ruolo dell'educatore.

2 Denominazione del Dipartimento dell'Amministrazione Penitenziaria per indicare il ruolo dell'educatore.

3 Denominazione del Dipartimento di Giustizia Minorile e di Comunità per indicare il ruolo dell'assistente sociale.

sui processi, sugli approcci, sui metodi e sugli strumenti da utilizzare, al fine di ottimizzare l'intervento socioeducativo. È stato, così, implementato un percorso di Ricerca Formazione denominato "La valutazione come dimensione processuale del lavoro socio-educativo", con la finalità di offrire spazi di riflessività, di costruzione e rafforzamento delle competenze valutative, mediante un approccio metodologico volto a:

accompagnare il soggetto in un percorso formativo il cui esito atteso travalichi saperi di riferimento e performance standardizzate, per protendersi verso l'agire competente, comporta l'esplicitazione di fattori interni ed esterni che, opportunamente mobilitati e orchestrati, guidano l'agire competente in un particolare contesto (Grange, Patera, 2021, p. 48).

Questo accompagnamento si è declinato nei seguenti obiettivi:

- promuovere il rafforzamento delle conoscenze e delle competenze sul tema della valutazione professionale;
- individuare, condividere e sperimentare, attraverso una modalità laboratoriale e di ricerca, le maggiori esigenze formative sulla tematica e, contestualmente, le tecniche e gli strumenti, che possono sostenere gli operatori nella pratica professionale;
- acquisire strategie e competenze relative all'utilizzo della valutazione in ambito educativo e sociale, con lo scopo di rendere visibili e documentabili i risultati della propria azione professionale, al fine di individuare ciò che 'funziona' oppure no e/o che necessita di eventuali rimodulazioni.

Il percorso formativo si è articolato in 2 incontri mensili realizzati tra novembre 2022 e marzo 2023, per un totale di circa 50 ore. Il percorso è stato centrato sull'utilizzo di metodologie attive e laboratoriali; i temi principali affrontati hanno riguardato: gli ambiti, le forme, i modelli e i processi valutativi; l'*assessment* di servizio sociale e educativo; la valutazione formativa; indicatori e strumenti operativi per la valutazione dei fattori di rischio e dei fattori protettivi; modelli e strumenti di valutazione partecipata. Gli incontri hanno preso l'avvio con la consapevolezza che il primo passo da compiere consistesse nel fornire ai professionisti nuove chiavi interpretative e di lettura del costruito della valutazione, legate, in particolare, al progressivo spostamento del focus di interesse dai concetti di misurazione, certificazione e classificazione a quelli di partecipazione, negoziazione ed *empowerment* (Guba, Lincoln, 1989; Stufflebeam, 1983; Cullen, Coryn, 2011; Domenici, Lucisano, 2011). Un ulteriore aspetto rilevante riguardava la necessità di conoscere e condividere i vari modelli di valutazione, in quanto, spesso in modo implicito, influenzano le strategie e gli strumenti adottati e il ruolo dei vari attori in gioco.

Il percorso ha favorito uno scambio che ha travalicato i confini disciplinari (tra educatori e assistenti sociali) e di contesto operativo (considerati i vari servizi della giustizia coinvolti), promuovendo un lavoro comune che ha preso forma nelle attività laboratoriali in piccoli gruppi, in cui i partecipanti si sono sperimentati nell'analisi di modelli valutativi, nel confronto di opinioni partendo da stimoli offerti nelle lezioni frontali, nella visione di video e/o nella lettura di documenti; nell'utilizzo di strumenti concreti, sia di valutazione (iniziale e in itinere) che di autovalutazione. Un elemento costante e rivelatosi molto importante è stata la scelta di valorizzare la pratica e l'esperienza professionale degli operatori, invitandoli a declinare le attività sopra indicate nella loro realtà lavorativa, per cui si è dato ampio spazio alle testimonianze e alle narrazioni dei partecipanti, i quali sono stati invitati a condividere situazioni concrete e particolarmente problematiche/significative che stavano affrontando in quel momento, che diventavano, quindi, 'materiale' su cui i gruppi ragionavano e discutevano. Questa metodologia ha consentito di far emergere il contributo di pensiero e di esperienza di tutte/i; il ruolo del ricercatore, in una dimensione di co-costruzione di un percorso, è stato quello di un facilitatore che ha attivato la riflessione critico-riflessiva delle pratiche professionali inerenti alla valutazione e delle esperienze lavorative quotidiane, innescando alcuni cambiamenti di prospettiva e nuove competenze metodologiche.

3. Principali considerazioni emerse

Il percorso di Ricerca-Formazione brevemente descritto si è configurato come uno spazio di sviluppo di forme condivise per comprendere la pratica professionale nei suoi aspetti relativi alla rappresentazione e all'utilizzo della valutazione. La riflessione collettiva e lo scambio tra professionisti ha consentito la condivisione di nuove competenze valutative e della cornice di riferimento (epistemologica e metodologica) entro cui si collocano. I professionisti che operano nei contesti di giustizia minorile e per adulti si confrontano ogni giorno con situazioni ad alto tasso di problematicità, situazioni che Mortari (2003) definisce 'situazioni problematiche aperte', ovvero eventi per i quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile o linee precodificate di azione, a cui si aggiungono anche i vincoli imposti dal contesto penale. Di conseguenza, di fronte a tale complessità, la progettazione di strategie di intervento efficaci ed il monitoraggio in itinere rappresentano elementi essenziali per i professionisti, soprattutto in un ambito in cui gli esiti della valutazione dei percorsi educativi sostanzialmente spesso le decisioni prese dall'Autorità Giudiziaria. Si tratta di una progettualità educativa orientata a dilatare e diversificare il campo di esperienze e di possibilità, alla riscoperta di nuove capacità ed all'ampliamento della tavola dei valori, in cui diventa essenziale un approccio valutativo multidimensionale.

La valutazione del percorso formativo è stata condotta sia in itinere, che alla fine, mediante la somministrazione ai partecipanti di una scheda strutturata anonima, articolata sia in domande chiuse con scala Likert inerenti l'interesse per gli argomenti affrontati, il livello di coinvolgimento e la qualità/efficacia delle metodologie didattiche utilizzate, sia in domande aperte che esploravano le competenze apprese e la loro possibile declinazione nella pratica professionale, oltre ad eventuali suggerimenti per migliorare il percorso formativo.

Appare, in tale ottica, interessante prendere in esame i feed-back dei partecipanti, relativamente agli apprendimenti sviluppati durante il percorso di Ricerca Formazione. Si riportano, di seguito, alcune parole dei protagonisti rispetto alla domanda 'In che cosa pensa che questo percorso di formazione possa contribuire ad introdurre delle novità nel suo modo di lavorare con le persone?':

Questo percorso mi ha dato la possibilità di utilizzare strumenti che possono arricchire la mia professionalità e rendere più efficace l'intervento. Ho capito che ci si deve ritagliare più spazi di riflessione sistematica...ci si deve fermare! Questo è un aspetto che certamente ora cercherò di introdurre nella mia pratica professionale, cioè fermarmi e capire se quello che sto facendo è utile per i ragazzi, oppure se è necessario cambiare rotta...

Ho acquisito una visione più chiara della valutazione, intesa come processo e non solo come momento isolato. Ho acquisito anche nuove chiavi di lettura e di approccio da applicare alle specificità dei casi, così come migliori strumenti operativi. Ho apprezzato molto la possibilità di sperimentarmi attivamente nei lavori di gruppo e la possibilità di tradurre in maniera concreta gli assunti teorici; ho imparato qualcosa che posso realmente utilizzare nel mio lavoro.

Tra le competenze apprese/migliorate i partecipanti indicano: riflessività; capacità di analisi ed osservazione iniziale di una situazione; capacità di lavorare in sinergia con gli altri; consapevolezza dell'importanza metodologica dell'attività di valutazione (utilizzo strumenti, documentazione, ecc.); rilevanza dell'approccio della valutazione formativa; apertura al confronto con altri modelli e altre strategie; competenze di *problem-solving* e di ricerca. In riferimento a quest'ultimo aspetto, ovvero alla 'postura' di ricerca dei professionisti, si evince come esperienze formative di questo tipo possano contribuire a promuovere un atteggiamento professionale che non si 'schiaccia' sulla routine quotidiana, ma che si interroga continuamente sui problemi e sulle situazioni che affronta, attivando la capacità di analisi e di riflessione, confrontandosi, altresì, con le conoscenze e con le evidenze empiriche del panorama scientifico. In tal modo, è possibile 'mettere alla prova' le proprie strategie professionali e le proprie acquisizioni teoriche attraverso un'accurata valutazione degli esiti e dell'efficacia. In tale prospettiva, sarebbe utile poter valutare e monitorare nel lungo periodo l'evoluzione, la tenuta e la reale declinazione operativa delle competenze apprese da parte del gruppo dei professionisti partecipanti al percorso formativo.

Un altro nodo importante è stata, per l'appunto, la formazione di un gruppo di professionisti eteroge-

neo, i quali, pur appartenendo ai servizi della giustizia, si differenziavano fortemente sulla base dei profili (educatori e assistenti sociali) e dei contesti operativi, soprattutto tra operatori della giustizia minorile e operatori degli Istituti Penali per adulti. Differenze che si traducono inevitabilmente anche nelle pratiche professionali e negli approcci alla progettazione ed alla valutazione. In tal senso, il percorso di Ricerca Formazione ha consentito ai professionisti di vivere nella dimensione del gruppo uno spazio ed un luogo di opportunità e di sviluppo professionale in grado di rafforzare la capacità di co-costruire saperi e metodi condivisi, andando oltre i confini del proprio ruolo e servizio di appartenenza.

4. Riflessioni conclusive

La Ricerca Formazione, intesa come una metodologia del fare ricerca insieme ai professionisti, è principalmente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e alla promozione della riflessività.

L'esperienza descritta può essere letta attraverso la lente dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, Taylor, 2011) poiché ha attivato negli operatori coinvolti una fase di riflessione, di messa in discussione, di nuova consapevolezza e di cambiamento, partendo da un bisogno formativo avvertito come importante dallo stesso gruppo di partecipanti. Questo mette in luce il fatto che competenze che sovente vengono date per scontate o acquisite, come quelle relative alla valutazione, in realtà necessitano di continui aggiornamenti ed approfondimenti, anche rispetto alle più recenti evidenze che emergono dalla ricerca empirica. Allo stesso tempo occorre considerare che la formazione rivolta a professionisti adulti con esperienza professionale pluriennale, per essere realmente efficace non può ridursi ad una mera proposta di contenuti teorici, bensì necessita di attivare il loro bagaglio di saperi e di abilità attraverso metodologie laboratoriali, in cui siano chiamati in prima persona a sperimentarsi, a condividere, ad imparare. Nel percorso analizzato questi elementi hanno rappresentato la chiave per aprire nuove prospettive e per far emergere le convinzioni implicite dei professionisti. A tal proposito, un'altra lente mediante cui rileggere il processo di ricerca formazione è proprio quello della didattica dell'implicito (Perla, Vinci, 2021, p. 41):

L'etimo del sostantivo rinvia al latino *implícitus* da *implicatus*, participio passato di *implicare*, che significa avvolgere, avvolgere. Esso indica ciò che è compreso e quasi avvolto in altro, per cui si deduce per via di allusioni, allusioni, induzioni, sottintesi. In riferimento al lavoro specifico dell'insegnante, l'implicito designa l'insieme dei saperi pratici, orchestrati con particolare competenza traspositiva (magistralità) che sono al cuore di quella sapienza tacita dell'insegnante chiamata, appunto, didattica dell'implicito.

Il riferimento è alla professionalità docente, ma certamente è trasversale anche ad altre professionalità di ambito socioeducativo, in quanto la ricerca sugli impliciti del sapere pratico è finalizzata ad aumentare la consapevolezza e le conoscenze dei professionisti, al fine di migliorare la loro azione educativa. Rispetto alla dimensione della valutazione, dagli incontri con gli operatori è emerso chiaramente come il loro bisogno formativo non era finalizzato all'acquisizione di tecnicismi o procedure burocratiche, bensì alla condivisione di un impianto metodologico rigoroso, nell'ambito di modelli teorici e scientifici espliciti che possano guidare l'utilizzo di strumenti e criteri precisi. Incontro dopo incontro sono state delineate alcune traiettorie considerate dai partecipanti come piste privilegiate su cui affinare le loro competenze valutative nella pratica lavorativa quotidiana accanto a ragazzi e adulti vulnerabili:

- l'attenzione ai fattori contestuali, familiari e soggettivi;
- l'importanza della rilevazione dei bisogni iniziali e la costruzione di interventi e attività in grado di rispondervi in modo adeguato;
- l'identificazione della fattibilità, sulla base delle risorse disponibili;
- la verifica degli obiettivi, ma non in un'ottica di misurazione astratta, bensì di comprensione profonda dell'intero processo educativo;
- la partecipazione attiva dei protagonisti, nelle varie fasi della progettazione e della valutazione degli interventi.

Una valutazione, dunque, capace di cogliere gli aspetti dinamici di una situazione e che segue i cambiamenti nel loro farsi allo scopo di mettere a fuoco l'efficacia delle scelte operative effettuate e migliorare l'azione professionale, considerando gli aspetti di complessità del soggetto con l'opportunità di poter ripensare le strade intraprese. Una sfida attuale e non sempre facile per i servizi socioeducativi in generale e di giustizia in particolare, ma fondamentale per il miglioramento della qualità e a cui questa esperienza formativa può aver, forse, contribuito nel tracciare qualche piccolo tassello.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (eds.) (2018). *La Ricerca Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Borg S., Sanchez H.S. (eds) (2015). *International perspectives on teacher research*. London: Palgrave Macmillan.
- Castella G., Corsini C. (2018). Valutazione formativa vs accountability: l'impiego del Valore Aggiunto nella Ricerca-Formazione. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(1): 56-78.
- Chevalier J.M., Buckles D.J. (2019). *Participatory Action Research. Theory and Methods for Engaged Inquiry*. London, New York: Routledge.
- Cullen A., Coryn C.L.S. (2011). Forms and functions of participatory evaluation in international development: a review of the empirical and theoretical literature. *Journal of multidisciplinary evaluation*, 7(1): 32-47.
- Domenici G., Lucisano P. (2011). Valutazione, conoscenza, processi decisionali. Dibattito. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3: 147-167.
- Efron S.F., Ravid R. (2020). *Action Research in education. A practical guide*. New York, London: The Guilford Press.
- Ellerani P., Barca D. (2021). Valutazione narrativa e trasformativa: co-costruzione di comunità di apprendimento. Un caso di studio esplorativo. *Education Sciences & Society*, 2(1): 17-32.
- Grange T., Patera S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *Education Sciences & Society*, 2(1): 47-61.
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, London: Sage.
- Lankshear C., Knobel M. (2004). *Handbook for Teacher Research: from design to implementation*. London: Open University Press.
- Mezirow J., Taylor E.W. (eds.) (2011). *Transformative learning: theory to practice. Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: John Wiley.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Perla L., Vinci V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21): 38-67.
- Romano A., Bosco N. (2022). Metodologie trasformative per promuovere apprendimenti emancipativi. Un'esperienza di ricerca-formazione con insegnanti. *Educational Reflective Practices*, 1: 115-130.
- Shön D.A. (1993). *Il Professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Stufflebeam D.L. (1983). The CIPP Model for program evaluation. In G.F. Madaus, M.S. Scriven, D.L. Stufflebeam. *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 117-141). Netherlands: Springer.
- Trincherò R. (2015). Prefazione. In G. Vivanet, *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica* (pp. 9-11). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Van der Maren J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Les savoirs et la recherche pour l'éducation*. Montréal: PUM – Bruxelles: De Boeck.
- Viganò R. (2020). La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia Oggi*, 1: 323-334.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.