



Ripensare la valutazione, rimodularne le pratiche. Uno studio di caso su un servizio sperimentale per adolescenti

Rethinking evaluation and redesigning evaluation practices. A case study with an experimental service for adolescents

Cristina Palmieri

Università degli Studi di Milano Bicocca
cristina.palmieri@unimib.it

ABSTRACT

In light of the results of a case study conducted with an experimental service for adolescents as part of the PRIN [Research Project of National Interest] “La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment” [“Evaluation for the improvement of educational services. A research involving universities and local communities in the participatory development of innovative assessment models”], the present article shows that educational models and practices of assessment co-exist alongside models and practices driven by other logics, discussing the resulting interaction and impact on outcomes. Far from supporting generalizations, these results inform reflection on issues that are crucial for the life of an educational setting: in particular the conditions required to combine institutional requirements to measure outcomes with the need to learn from experience, giving rise to intrinsically educational modes of evaluation. More specifically, it may be observed that evaluation, on the part of both external stakeholders and education professionals working in a service, is critically influenced by the modes of communication and the documentation practices implemented in that specific setting, as well as by the service’s history and the phases that it goes through. For example, paradoxically, when a service faces the possibility that its activity may be discontinued, as in the case of experimental services, this may stimulate reflective evaluation practices focused on exploring the meaning of the work being done and enhancing educational redesign competencies.

A partire dai risultati dello studio di caso condotto su un servizio sperimentale per adolescenti nell’ambito del PRIN “La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment”, l’articolo mostra la compresenza di modelli e pratiche di valutazione animati da logiche altre rispetto a quelle pedagogiche, evidenziandone l’intreccio e gli effetti. Lunghi da generalizzazioni, tali risultati permettono di avviare una riflessione su aspetti cruciali per la vita di un contesto educativo: in particolare sulle condizioni che consentono di comporre nella pratica valutativa le istanze di rendicontazione istituzionale con l’esigenza di apprendere dall’esperienza, dando luogo a modalità intrinsecamente pedagogiche di valutazione. Più precisamente, si osserva che la valutazione, da parte sia di stakeholders esterni al servizio sia degli operatori pedagogici che vi lavorano, è criticamente influenzata dalle modalità di comunicazione e documentazione del lavoro educativo praticate in un determinato contesto, oltre che dalla storia del servizio e dalle fasi che attraversa. Paradossalmente, per esempio, la possibilità di avvicinarsi alla cessazione delle attività, che interessa specificamente i servizi sperimentali, può motivare a una pratica valutativa riflessiva, orientata a comprendere il senso del lavoro svolto e a corroborare competenze di riprogettazione educativa.

KEYWORDS

Evaluation, Experimental Services in the Educational Field, Reflection-on-Action. Valutazione, servizio sperimentale, riflessività.

Introduzione

La società contemporanea è pervasa dalla valutazione (Damiano, 2011). Nel *welfare state* la valutazione orienta i cambiamenti delle istituzioni, dei servizi sanitari ed educativi, decide del loro accreditamento o cessazione (Vestman & Conner, 2006; Ciucci, 2008; Ferrario, 2013).

Il dibattito nazionale e internazionale in ambito educativo mostra come modelli e pratiche di valutazione si dispongano su un continuum tra due estremi, *accountability* e *learning*, che chiedono di essere superati nelle loro fissità (Guba & Lincoln, 1989; Bezzi, 2007; Harvey & Newton, 2010; Shaw, 2011). L'*accountability*, letteralmente il "rendere conto a referenti esterni", raccoglie modelli e pratiche di valutazione centrate sulla rendicontazione, sulla certificazione di qualità e sull'accREDITAMENTO del servizio o del lavoro educativo secondo logiche mutate dall'ingegneria gestionale e/o attraverso pratiche *evidence based* centrate su istanze di verifica dei risultati raggiunti e di controllo (Humphries, 2003; De Ambrogio e Lo Schiavo, 2004; Moss, 2005; Damiano, 2011). Il *learning* sottolinea la dimensione di apprendimento, individuale e istituzionale, correlata alla valutazione nel momento in cui essa sia agita come pratica che coinvolge tutti gli attori in gioco in un determinato contesto; in questo caso, la valutazione è concepita come "l'atto continuo del dare valore", come dimensione sottesa alle diverse fasi progettuali, come comprensione delle situazioni ed elaborazione di concrete possibilità di trasformazione, cambiamento, apprendimento (Hadji, 1992; Bertolini, 1999; Lipari, 1999; Shaw I. F. & Lishman J., 1999; Bezzi, 2000; Bondioli e Ferrari, 2000; Castoldi, 2010; Domenici, 2011; Pandolfi, 2012).

In ambito educativo, la trasformazione del *welfare* e la crisi economica e sociale fanno emergere nuove esigenze e problematicità: ogni servizio educativo si trova nella condizione di far interagire le logiche sottese ai due estremi richiamati, diviso tra l'adeguamento a procedure valutative pre-determinate e la necessità di sviluppare senso, consapevolezza e padronanza riguardo alla quotidianità del lavoro educativo (Rossi, Lipsey & Frieman, 2004; Bezzi, 2006; Savignat, 2009; Pandolfi, 2012). Accentua la criticità della situazione il continuo rischio di scollamento tra il mondo della ricerca accademica – che potrebbe aiutare a costruire modalità di valutazione rispondenti sia a esigenze di valutazione politica e istituzionale del lavoro educativo sia a istanze di sviluppo delle competenze pedagogiche dei servizi – e il mondo del lavoro educativo – attraversato inesorabilmente da emergenze sociali e soggetto costantemente a necessità di razionalizzazione (Harvey & Green, 1993; Bezzi, 2007; Damiano, 2011; Domenici, 2011).

La sperimentazione di servizi educativi, lanciata da Regione Lombardia nell'ambito della prevenzione del disagio giovanile e dell'abbandono scolastico, rappresenta dunque un'occasione preziosa per ripensare la valutazione alla luce delle questioni esplicitate. La sperimentazione di un servizio implica infatti la presenza di una costante attenzione valutativa: il suo *start up* dipende da una valutazione istituzionale, la sua realizzazione e il suo funzionamento richiedono un monitoraggio continuo, i suoi effetti necessitano di essere esplicitati e confrontati con gli obiettivi che il servizio vorrebbe raggiungere. Inoltre, dalla valutazione dipende la possibilità di accreditare il servizio.

Il Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale "La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca Università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment"¹, e in particolare il

1 Il PRIN è stato coordinato dall'Unità dell'Università di Verona sotto la direzione scien-

progetto condotto dall'unità locale dell'Università di Milano Bicocca, "Politiche e culture della valutazione: tra le pratiche quotidiane informali e le procedure codificate. Studio di caso di servizi educativi per l'adolescenza"², hanno permesso di entrare in un servizio sperimentale per adolescenti; di comprendere come la valutazione venisse agita e pensata; di ricostruire, insieme agli educatori del servizio, rappresentazioni, significati, procedure e modelli di valutazione espliciti e impliciti; di individuare e costruire modalità di valutazione orientate a comprendere come conciliare, nel caso specifico, istanze di rendicontazione (*accountability*) con esigenze di riprogettazione pedagogica (*learning*).

Senza alcuna velleità di generalizzazione (Yin 1994a; Mortari, 2007), l'intento di questo articolo è mostrare i modelli valutativi che lo studio di caso su un servizio sperimentale per minori ha permesso di individuare, delineando prospettive di riflessione pedagogica utili a ripensare la valutazione come costruzione di un sapere essenziale per l'innovazione dei servizi.

1. Lo studio di caso: Scuola & Bottega, un servizio sperimentale per adolescenti

L'incontro con Scuola & Bottega avviene nell'ambito del *collective case study* (Yin, 1994a, 1994b; Mortari, 2007) in cui è consistito il progetto di ricerca dell'unità di Milano Bicocca.

Il *collective case study* è stato individuato come strategia rispondente alle domande di ricerca del PRIN (Mortari, 2007; Trinchero, 2008): quale relazione vi sia, nell'ambito dei servizi educativi per adolescenti, tra procedure di valutazione codificate e pratiche di valutazione agite, implicitamente, nel lavoro educativo quotidiano; se questa relazione indichi uno "scarto" tra tali pratiche e in cosa consista tale scarto; se sia possibile, insieme agli operatori dei servizi, individuare modalità di valutazione che implementino strategie originali per comporre questo scarto, costruendo forme di valutazione condivisa a partire dalla specificità dei contesti e dalla quotidianità del lavoro educativo.

I casi sono stati selezionati per la loro emblematicità (Yin, 1994a, 1994b; Mortari, 2007). In base alla storia e al quadro attuale dei servizi extrascolastici per adolescenti in Regione Lombardia, i criteri hanno riguardato da un lato il binomio "tradizione/innovazione", dall'altro la collocazione territoriale dei servizi, l'area metropolitana e l'hinterland milanese. I servizi selezionati sono rappresentativi di tradizioni e modalità di lavoro educativo differenti: da un lato la Comunità Le Tre Fontane, una comunità per adolescenti (maschi e femmine) aperta dagli anni 1990 in un quartiere storico e periferico di Milano, il Giambellino; dall'altro un Servizio di formazione all'autonomia per adolescenti (maschi e femmine), Scuola & Bottega, nato nel 2008 come progetto sperimentale in risposta a un bando regionale di servizi innovativi "finalizzati al sostegno di minori in situazione di disagio nel percorso di crescita" (D.G.R. del 4 marzo 2008, n. 8/6678).

tifica di Luigina Mortari. Il progetto ha coinvolto l'Università degli Studi di Pavia (responsabile Annamaria Bondioli), l'Università degli Studi di Trento (responsabile Patrizia Ghislandi), l'Università degli Studi di Milano Bicocca (responsabile Maria Grazia Riva), l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (responsabile Renata Viganò).

- 2 Il gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Milano Bicocca era formato da: Maria Grazia Riva (responsabile); Pierangelo Barone, Cristina Palmieri, Stefania Olivieri Stiozzi Ridolfi, Jole Orsenigo, Elisabetta Biffi, Claudia Pavan, Viviana Vinci, Alessandro Ferrante, Daniele Sartori.

1.1 Scuola & Bottega

L'innovatività di Scuola & Bottega è legata alle caratteristiche del servizio. Lavora con adolescenti definibili come "NEET" (Not Enaged in Education, Employment or Training): ragazzi/e che provengono dal circuito penale, che hanno abbandonato la scuola, genericamente "a disagio" o "a rischio". La finalità del servizio è di offrire un tempo e uno spazio per "orientarsi", per comprendere quale direzione poter dare alla propria vita: una sorta di "moratoria sociale", che dia ai ragazzi sia la possibilità di elaborare difficoltà e compiti esistenziali, sia concrete occasioni di sperimentarsi in esperienze diverse da quelle abituali. A tale scopo, Scuola & Bottega articola al suo interno due aree: l'area educativa, che si configura come spazio educativo di gruppo e possibilità di tutoring individuale, e l'area formativa, che offre opportunità di coinvolgimento in laboratori professionali, in stages e borse lavoro. Entrambe le aree concorrono a creare le condizioni perché i/le ragazzi/e possano realizzare "Prodotti socialmente utili" (feste, creazione di materiali e utensili utili alla comunità). Peculiarità di Scuola & Bottega è la personalizzazione di ogni percorso: ogni ragazzo/a sceglie cosa frequentare, articolando in un progetto condiviso con l'educatore, il tutor e la famiglia le occasioni offerte dall'area formativa e da quella educativa.

Il modello pedagogico di Scuola & Bottega è complesso: ciò che lo connota è il suo essere "doppio" e "dinamico". Il servizio nasce dalla progettazione comune di Enaip lombardia (Ente di istruzione e formazione professionale) e Milagro (cooperativa sociale specializzata in ambito educativo minorile), entrambe realtà fortemente radicate nel territorio di Pioltello (MI), dove è ubicato il servizio. Scuola & Bottega non ha una sede specifica, ma il suo "luogo" viene perimetrato dall'andirivieni costante da un posto all'altro (le sedi delle attività dell'area educativa e quelle dei laboratori e degli stages dell'area formativa). Questa dislocazione del servizio in più sedi (almeno due) mette i ragazzi e le ragazze nella condizione di chiedersi dove andare e cosa fare, costruendo il proprio percorso: in termini pedagogici, offrendo occasioni formative differenti, mette alla prova e induce un processo di rielaborazione garantito dalla presenza costante di educatori e formatori. Questo tipo di organizzazione permette di conciliare in maniera del tutto originale i tempi individuali dei/le ragazzi/e con i tempi istituzionali, aprendo a quei "tempi per la formazione" che possono consentire di apprendere dall'esperienza vissuta.

In quanto servizio sperimentale, Scuola & Bottega è tenuto a rendicontare periodicamente alla Regione le sue attività, producendo e discutendo una relazione che mostri efficacia ed efficienza del servizio.

1.2 Lo studio di caso

Lo studio di caso ha articolato più modalità di ricerca qualitativa: un focus group con gli stakeholders istituzionali finalizzato alla raccolta della biografia istituzionale del servizio, approfondito attraverso interviste semistrutturate; dieci sessioni di osservazione di diversi momenti della vita del servizio; raccolta e analisi della documentazione inerente il servizio e le procedure/modalità di valutazione in atto; realizzazione di un percorso intensivo di approccio clinico-pedagogico con tre educatori, tre formatori e due coordinatori di Scuola & Bottega (cinque incontri di tre ore preceduti da due momenti di condivisione dell'oggetto di ricerca e istituzione del gruppo).

Collocandosi nel paradigma ecologico della ricerca qualitativa (Mortari, 2007),

i ricercatori hanno adottato un atteggiamento naturalistico (Lincoln & Guba, 1985) e partecipativo (Mortari, 2007), costruendo uno sguardo multifocale e una metodologia condivisa a partire dalla presenza, nel gruppo di ricerca, di epistemologie e metodi di tipo fenomenologico e ispirati alla Clinica della Formazione (Wertz, Charnaz, McMullen, Josselson, Anderson, McSpadden, 2011; Mortari, 2007; Tarozzi & Mortari, 2010; Massa, 1992; Riva, 2001). Ciò ha consentito sia di rispettare la complessità della situazione da esplorare, sia di sviluppare in un confronto continuo la triangolazione delle analisi dei dati e dei risultati.

Nel percorso di ricerca intensivo la rilevanza dei dati, come pure l'individuazione e l'interpretazione dei significati possibili, sono state oggetto di lavoro condiviso con il gruppo di Scuola & Bottega, attraverso una costante restituzione e validazione dei contenuti man mano esplicitati, scoperti, elaborati.

L'analisi finale dei dati si è basata sull'individuazione di criteri e modalità condivise dall'intera équipe universitaria di ricerca. Le fasi di elaborazione dei dati hanno previsto: la narrazione sintetica dell'esperienza; la ricognizione o meno di occorrenze rintracciabili sulla base di criteri mutuati dall'approccio di ricerca di Clinica della Formazione; l'elaborazione concettuale e riflessiva di quanto emerso dalle fasi precedenti (Massa, 1992; Mortari, 2007).

2. Le risultanze dello studio di caso: da una pluralità di modelli valutativi alla ricerca di un modello pedagogico di valutazione

La presenza costante dei ricercatori per un periodo di tempo prolungato e intenso (da aprile 2011 a dicembre 2012) ha permesso di istituire un gruppo di ricerca co-partecipato, perseguendo obiettivi conoscitivi e trasformativi rispetto alle culture e alle pratiche di valutazione in atto.

La ricerca ha intercettato Scuola & Bottega in un momento cruciale della sua vita: l'elaborazione della relazione annuale finale sulle attività, dirimente per il rinnovo del finanziamento. Gli operatori hanno utilizzato il percorso di ricerca come processo di ripensamento delle modalità di "fare e pensare" la valutazione del lavoro educativo; ne è scaturita la scrittura condivisa di un documento radicalmente differente rispetto ai documenti redatti negli anni precedenti, in quanto funzionale sia alla comprensione e riprogettazione pedagogica del servizio sia a esigenze istituzionali di rendicontazione.

2.2 Più modelli di valutazione

Ciò è stato possibile grazie a un percorso che ha fatto emergere diversi modelli di valutazione (Rezzara, 2000) presenti nella quotidianità del servizio. Essi risultano dall'intreccio di una serie di variabili: i contesti formali e informali di valutazione; gli oggetti e i livelli di valutazione (si valuta il percorso dei ragazzi, dell'équipe, degli operatori, del servizio, del lavoro educativo stesso); gli strumenti di valutazione (procedure codificate e ufficiali e modalità officiose e informali); le culture organizzative; i ruoli che assume chi valuta; le esigenze di comunicazione con il territorio; le istanze di riconoscimento e sopravvivenza del servizio stesso.

A diversi livelli di consapevolezza, in Scuola & Bottega la valutazione è declinata secondo:

- un *modello scolastico*: il linguaggio utilizzato in particolare nella compilazione dei documenti di progettazione/verifica del percorso individuale dei ragazzi

indica la presenza di criteri “scolastici” di adeguatezza o inadeguatezza alle situazioni proposte. Gli operatori sembrano più o meno consapevolmente arginare o superare tali criteri nel momento in cui, attraverso altre pratiche e strumenti, riconoscono le potenzialità dei ragazzi e delle ragazze e il ruolo dei contesti educativi/formativi nel permettere loro di scoprirle;

- un *modello amministrativo/burocratico*: è esplicitamente riconosciuto da tutti gli operatori e ricondotto ai parametri quantitativi attraverso cui Regione Lombardia valuta il servizio³. I dati di ricerca mostrano un atteggiamento ambivalente nei confronti di questo modo di pensare e fare valutazione: da un lato, soprattutto educatori e formatori manifestano distacco ed estraneità, dall’altro, pur riconoscendone i limiti, in particolare i coordinatori vedono nella rendicontazione una possibilità di mostrare il lavoro educativo arricchendo i documenti ufficiali con elementi che qualifichino le attività in senso pedagogico. Nel corso della ricerca, il lavoro sull’ampliamento di tale modalità di valutazione ha coinvolto tutta l’équipe e ha prodotto una radicale riscrittura della relazione finale per Regione Lombardia;
- un *modello di tipo aziendale*: è presente a livello latente nel momento in cui le logiche e le pratiche della valutazione sono centrate sul “prodotto”, ovvero sull’efficacia e sull’efficienza di Scuola & Bottega rispetto ai suoi risultati. Quando non rifiutata a priori perché sentita come estranea rispetto al lavoro educativo, la questione del “risultato” fa emergere la difficoltà degli operatori nel definire cosa esso sia in relazione alle attese che su Scuola & Bottega hanno il servizio stesso, il territorio, la Regione, le famiglie. Tale questione ha costretto il gruppo di ricerca a porsi domande sull’impatto di Scuola & Bottega sul territorio ma anche sugli equilibri familiari ed esistenziali dei ragazzi di cui si occupa; sui criteri che consentono di stabilire il successo o l’insuccesso di un percorso educativo; in generale, sugli effetti provocati da Scuola & Bottega;
- un *modello esperienziale*: presente nei discorsi e nelle pratiche degli operatori, il suo riconoscimento è frutto del lavoro di ricerca stesso. Secondo questo modello, il “prodotto” di Scuola & Bottega coincide con i processi che in essa si vivono: “prodotti” sono le esperienze che il servizio offre, esperienze che vorrebbero attivare desideri e progettazione esistenziale (Bertin, Contini, 2004). In questa logica, diventa centrale comprendere quale sia la “qualità” pedagogica delle esperienze che il servizio permette di compiere: in che cosa differiscano da quanto proposto da altre agenzie educative; cosa imparino i ragazzi e le ragazze da esse. Il percorso svolto ha permesso di constatare come la presenza (originariamente latente) di questa logica valutativa abbia incrementato la riflessività dell’équipe;
- un *modello sperimentale*: appartiene a Scuola & Bottega in quanto servizio innovativo, e ha a che fare con l’esigenza di non dare per scontato il funzionamento del servizio e soprattutto la sua significatività. Secondo questa logica, la valutazione consiste nel tentativo continuo di comprendere le condizioni in base a cui il servizio produce determinati effetti: quali impostazioni, dimensioni strutturali, variabili in gioco e dinamiche tra questi elementi costituiscano la performatività del servizio. Così intesa, la sperimentazione va oltre la rendicontazione: se non è condotta estemporaneamente, porta alla produzione di un sapere originale sul lavoro educativo e sul servizio stesso.

3 I dati richiesti riguardano in particolare: numero e provenienza dei ragazzi frequentanti, eventuali reinserimenti scolastici o inserimenti lavorativi, avvio stages, presenze degli operatori, ore erogate di formazione/educazione, numero contatti di rete territoriale.

2.3 Lo studio di caso e le domande di ricerca: prospettive di riflessione pedagogica

Nella compresenza dinamica di questi modelli, emerge come Scuola & Bottega sia *continuamente alla ricerca di un modello pedagogico di valutazione*: ciò che caratterizza il servizio è *l'attitudine continua all'imparare dall'esperienza*, per restituire sempre più compiutamente la complessità della realtà in cui agisce continuando a cercare il senso pedagogico di ciò che mette in atto. La forma riflessiva che il rapporto con la valutazione assume e gli oggetti su cui esso insiste (processi ed esperienze educative e formative proposte) inducono a parlare di *ricerca di un modello "pedagogico"*.

Rispetto alle domande di ricerca, lo studio di caso mostra una relazione sfaccettata tra procedure di valutazione codificate e pratiche di valutazione implicitamente agite nel lavoro educativo: l'impressione è che questi livelli interagiscano continuamente e che di volta in volta vengano definiti scarti o reciproche influenze tra le une e le altre; ciò produce l'effetto di modificare o le procedure codificate o le pratiche lavorative o entrambe.

La comunicazione della specificità del lavoro educativo ad altri (territorio, Regione Lombardia, ma anche gli stessi colleghi) per finalità non solo valutative ma anche promozionali, sembra evidenziare maggiormente lo scarto tra i linguaggi e gli strumenti – soprattutto formali e codificati – a disposizione per esprimere quanto accade nel lavoro educativo e la concretezza, la situazionalità, la processualità del fare educazione. Strumenti e linguaggi a disposizione sembrano banalizzare il fatto educativo, non restituirne lo spessore. Resta in ombra *come* gli operatori istituiscano determinate relazioni e usino certi strumenti ma anche il processo complessivo che connette le diverse azioni e proposte educative, *lo sfondo che connette* ciò che i ragazzi sperimentano nel servizio. Quando questa mancanza di espressione non attiva percorsi riflessivi, la stessa valutazione resta monca e insignificante per chi è immerso nel lavoro educativo: allora si cristallizza la percezione di una distanza incolmabile tra valutazione intesa come *accountability* o come *learning*, confermando quanto afferma la letteratura.

Tuttavia, lo studio su Scuola & Bottega mette in luce alcune condizioni che possono favorire lo sviluppo di una riflessività che articoli in forma originale esigenze di rendicontazione ed esigenze di comprensione, restituzione, valorizzazione della specificità delle esperienze educative, modificando, prima ancora delle pratiche di valutazione (formale e informale), le modalità di comunicazione e documentazione di ciò che accade nelle situazioni educative.

In primo luogo, emerge l'importanza di istituire contesti che già a livello organizzativo consentano di evitare di cadere nell'autoreferenzialità: la presenza di più aree di lavoro (educativo e formativo, in questo caso) necessariamente articolate tra loro (per esempio due équipes e due coordinatori) induce a valutarsi vicendevolmente e può innescare processi riflessivi virtuosi. Tuttavia, perché ciò non degeneri in sterile rispecchiamento o in dispersione, sembra essere cruciale il ruolo di figure (i coordinatori) e luoghi di cornice (l'équipe e la supervisione) per la possibilità di mantenere l'attenzione non solo sulla *mission* del servizio, ma anche sulle finalità educative (promozione dell'autonomia dei ragazzi e delle ragazze) e sul senso pedagogico delle esperienze che il servizio nel suo insieme propone.

In secondo luogo, lo studio di caso su Scuola & Bottega mostra uno stretto collegamento tra le modalità di documentazione di cui un servizio si dota e le modalità attraverso cui valuta: costruire modalità di documentazione plurime e differenziate, che consentano a tutti gli operatori non solo di essere informati su quanto accade e di avere una visione d'insieme del funzionamento del servizio,

ma anche di nominare gli eventi educativi, di sviluppare riflessioni individuali e condivise, di progettare o riprogettare a partire da un'analisi comune, sembra già rappresentare una strategia attraverso cui valutare il lavoro educativo. Da questo punto di vista, disporre di strumenti che forniscano dati quantitativi sul servizio e di strumenti che consentano di cogliere la qualità pedagogica delle esperienze proposte sembra restituire significato a procedure di rendicontazione in apparenza esclusivamente legate a una logica amministrativa. Il rischio che l'esperienza di Scuola & Bottega mostra è di formalizzare ogni passaggio, ogni comunicazione, togliendo legittimità a quei momenti informali che contribuiscono a fare del servizio una "comunità di pratiche" (Wenger, 1998).

In terzo luogo, la consapevolezza della fine di un servizio educativo pare avere un ruolo essenziale nel consentire di pensare la valutazione, andando oltre la dicotomia tra *accountability* e *learning* e trasformandola in possibilità innovativa. Paradossalmente, è stata la prospettiva di chiudere a mettere gli operatori nella disposizione d'animo di valutare il proprio lavoro per averne una visione complessiva e per comprenderne senso, funzionamento e condizioni in modo da poter valorizzare questa consapevolezza in altre situazioni di lavoro. La prospettiva della chiusura del servizio costringe a fare i conti con ciò che è stato: anche la rendicontazione, in questo senso, può diventare occasione di apprendimento. In questo caso, colmando quel *gap* che la letteratura evidenzia tra mondo accademico e mondo del lavoro educativo, i ricercatori universitari hanno favorito, attraverso la presenza di uno sguardo altro, interessato alle pratiche valutative del lavoro educativo e al lavoro educativo in sé, questa trasformazione, dando agli operatori un'occasione per costruire un sapere sul proprio lavoro, andando oltre possibili posizioni recriminative o demotivanti.

A questo proposito, un breve epilogo.

Pur riconoscendo l'efficacia di Scuola & Bottega, la Regione non ha rifinanziato il servizio, che attualmente sta ultimando percorsi educativo/formativi ancora in atto. Enaip Lombardia e Milagro, in base alla valutazione attuata, stanno individuando strategie per la costruzione di nuovi progetti o servizi che valorizzino e proseguano, in forma diversa, l'esperienza di Scuola & Bottega.

Riferimenti bibliografici

- Bertin G.M e Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Roma: Armando.
- Bertolini P. (1999), *La valutazione possibile*, Firenze: La Nuova Italia.
- Bezzi C. (2000), *La valutazione nei servizi alla persona*, Perugia: Giada.
- Bezzi C. (2006), *Valutazione in azione. Lezioni apprese da casi concreti*, Milano: Franco Angeli.
- Bezzi C. (2007) *Che cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, Milano: Franco Angeli.
- Bondioli A. e Ferrari M. (2000), *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola*, Milano: Franco Angeli.
- Castoldi M. (2010), *Didattica generale*, Milano: Mondadori.
- Ciucci F. (2008), *Valutazione delle politiche e dei servizi sociali. Partecipazione, metodo, qualità*, Milano: Franco Angeli.
- Damiano E. (2011), Il "senso" della valutazione. Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche, *Education Science & Society*, 2: 10-39.
- De Ambrogio U. e Lo Schiavo L. (2004), Piccoli equivoci senza importanza, *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 14: 1-5.
- Domenici G. (2011), Valutazione e autovalutazione come risorse aggiuntive nei processi di istruzione, *Education Science & Society*, 2: 69-82.

- Ferrario P. (2013), *Politiche dei servizi sociali. Strutture, trasformazioni, legislazione*, Roma: Carocci Faber.
- Guba E. G. & Lincoln Y. S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, California: Sage Publication.
- Hadji C. (1992), *L'évaluation des actions éducatives*, Paris: Press Universitaires de France.
- Harvey L. & Green D. (1993), Defining Quality, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, 1: 9-34.
- Harvey L. & Newton G. (2010), Transforming Quality Evaluation, *Quality in Higher Education*, vol. 10, 2: 149-165.
- Humpries B. (2003), What else counts as evidence in evidence-based social work?, *Social Work Education*, vol. 22, 1: 81 - 91.
- Lincoln Y. S. & Guba E. G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills: Sage Publication.
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formative*, Roma: Edizioni Lavoro.
- Massa R. (1992) a cura di, *Clinica della Formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano: Franco Angeli.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma: Carocci.
- Moss P. (2005), Theoretical examination of quality, *Early Education & Development*, 4: 405-420.
- Pandolfi L. (2012), *Valutare servizi educativi. Un'introduzione*, Bari: Pensa Multimedia.
- Riva Maria Grazia (2001), *Studio clinico sulla formazione*, Milano: Franco Angeli.
- Rossi P. H., Lipsey M. W., Frieman H. E. (2004), *Evaluation: a Systematic Approach*, Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Savignat P. (2009), *Évaluer les établissements et les services sociaux et medico-sociaux. Des savoir-faire à reconnaître*, Paris: Dunod.
- Shaw I. F. & Lishman J. (1999), *Evaluation and Social Work Practices*, London: Sage Publication.
- Shaw I. F. (2011), *Evaluating in Practice*, Farnham: Ashgate Publishing Limited .
- Tarozzi M. e Mortari L. (Eds) (2010), *Phenomenology and Human Science Research Today*, Bucharest: Zeta Books.
- Trincherò R. (2008), *I metodi della ricerca qualitativa*, Roma-Bari: Laterza.
- Rezzara A. (2000), *Pensare la valutazione. Pratiche valutative scolastiche e riflessione pedagogica*, Milano: Mursia.
- Vestman O. K. & Conner R. F. (2006), The relationship between evaluation and politics, in Shaw I. F. et al. (2006), *The Sage Handbook of evaluation: politics, programs and practices*, pp. 225-241, London, CA: Sage Publication.
- Yin R. (1994a), *Application of Case Study Research. Second Edition*, Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Yin R. (1994b), *Case Study Research. Design and Method*, Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Wenger E., (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford: Oxford University Press.
- Wertz F. J., Charmaz K., McMullen L. M., Josselson R., Anderson R. & McSpadden E. (2011), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research and Intuitive*, New York, London: Guilford Press.

Riferimenti legislativi

- D.G.R. n. 8/6678 del 4 marzo 2008, *Sperimentazione di requisiti di autorizzazione/accreditamento di servizio innovativo denominato "Servizio di formazione all'autonomia per minori" finalizzato al sostegno dei minori in situazione di disagio nei percorsi di crescita*.

