La valutazione nelle organizzazioni e nei processi di istruzione e formazione: alcune note introduttive¹

di Alberto Vergani²

Premessa

L'obiettivo di queste note è di presentare alcune considerazioni introduttive – con un taglio soprattutto di tipo metodologico – sul tema della valutazione delle attività di istruzione e formazione con riferimento (in maniera comune per quanto possibile) sia ai singoli interventi sia all'agire *complessivo* di una organizzazione scolastica oppure formativa.

Si tratta – appunto – di *considerazioni introduttive* che cercheranno di focalizzare alcuni snodi importanti del "fare valutazione" con una preoccupazione sopra tutte: quella di comunicare l'idea secondo la quale fare valutazione non significa applicare e utilizzare – quasi in maniera meccanica – una determinata *tecnica* (o, peggio ancora, uno *strumento*) bensì significa compiere un lungo e rigoroso percorso di ricerca nell'ambito del quale la scelta dei metodi e delle tecniche è solo uno dei passaggi e dei momenti costitutivi. In questa logica si cercherà anche di rimandare l'immagine della valutazione come una attività (la si definirà infatti nei termini di un *processo* e di un *sistema*) la cui realizzazione può adottare configurazioni e disegni molto diversificati i quali devono essere volta a volta definiti sulla base di una attenta considerazione delle caratteristiche dell'*evaluando* (ovvero di ciò che si è chiamati a valutare), della situazione di contesto (con la *domanda valutativa* in primo piano) e delle risorse disponibili.

Valutazione (appunto) come processo e come sistema

Come appena anticipato, è corretto e ragionevole definire una attività di valutazione nei termini di *processo* e di *sistema* (Bezzi, 2001, p.223):

a) essa è un *processo* in quanto è "un percorso cognitivo, di successione logica di azioni, di un *andare verso*: in quanto processo è prevedibile a larghi tratti ma può essere soggetto a cambiamenti anche repentini, a seconda delle risposte che il campo rinvia al valutatore";

b) essa è però anche un *sistema* in quanto "non esprime una logica semplice e lineare, secondo la quale esaurita una tappa si procede verso la seconda, ciascuna con sue logiche indipendenti: nella ricerca valutativa (....) la logica che governa il processo è una logica sistemica, che pone in continua interazione ogni parte, crea continuamente *feedback* fra le componenti".

A questo proposito, seguendo sempre Bezzi ma con qualche modifica (cit., p.183 e segg.), una attività di valutazione si articola generalmente in **sei azioni/sottoattività**:

1. identificazione e comprensione degli obiettivi della valutazione;
2. identificazione e comprensione degli obiettivi dell'*evaluando*;
3. analisi del contesto decisionale e verifica delle risorse disponibili;

¹ Questo contributo, non recentissimo (2004) ma molto attuale, riprende e rivede largamente un intervento svolto da Vergani al seminario "La valutazione della e per la qualità del sistema scolastico" tenutosi a Boario T. nell'aprile 2002.

² Sociologo, membro del Comitato Scientifico dell'Istituto italiano di Valutazione; Docente presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; è stato membro del Direttivo dell'Associazione italiana di Valutazione.

4. definizione dell'approccio e delle tecniche valutative da impiegare (questa tappa è a sua volta articolata in tre sotto-tappe: a) definizione del *campo semantico* dell'evaluando³; b) costruzione del sistema valoriale dell'evaluando; c) individuazione e definizione delle *definizioni operative*⁴);
5. implementazione (ed eventuale revisione *in itinere*) del disegno di valutazione ipotizzato;
6. utilizzo e diffusione dei risultati della valutazione.

E' evidente come la valutazione così intesa sia un'attività che non si esaurisce nella dimensione tecnico-strumentale ma - viceversa - ha la forma (in quanto *processo* e *sistema*) di un percorso che inizia con la "presa in carico" della questione di valutazione, prosegue con la progettazione del dispositivo di valutazione (una componente cruciale del processo), continua con la sua implementazione e termina con il presidio accurato dell'utilizzo e della diffusione dei risultati della valutazione stessa.

Di che cosa parliamo quando parliamo di valutazione

In termini generali, *valutare* significa (con la parziale eccezione di quella che viene comunemente definita come *valutazione ex-ante*) *dare (assegnare, riconoscere, ...) un valore* in maniera formale, evidente e metodologicamente rigorosa ad uno specifico *evaluando*.

Più analiticamente, la valutazione – almeno: quella che ci interessa affrontare in questo contributo (De Ambrogio, 2003, con qualche modifica) -:

- è una espressione di *giudizio* o di *valore* rispetto ad azioni, ad attività oppure all'agire di strutture di *interesse collettivo* (è evidente il significato di questa ultima espressione nel caso delle politiche di istruzione e formazione);
- ha l'intento di migliorare gli interventi e la capacità di azione;
- è svolta attraverso attività di ricerca (sociale, economica, psicologica, pedagogica,) realizzata con metodi rigorosi e codificati;
- valorizza gli aspetti e le *evidenze* inattesi e contraddittori;
- deve essere comunicata a terzi in modo esplicito e trasparente;
- avviene all'interno di un processo/percorso nel quale valutazione, progettazione, implementazione e decisione sono dimensioni integrate.

Altre definizioni che possono essere qui richiamate per completare il quadro (e per mostrare, al tempo stesso, la ricorrenza generalizzata di alcuni elementi definatori) sono le seguenti:

- la valutazione è "l'insieme delle attività collegate utili per esprimere un giudizio argomentato per un fine" (Bezzi, 2001, p.27);
- la valutazione è una "attività conoscitiva che mira a confrontare gli assunti di un programma con i suoi effetti (sia in fase preventiva che in fase di rendiconto) evidenziando dissonanze, mutamenti, percorsi originali e stimolando nuovi interrogativi e proposte" (Cimagalli, 2003, p.19);
- la valutazione è "un'attività cognitiva volta a fornire un giudizio su una azione (o un complesso di azioni coordinate) intenzionalmente svolta (o che si intende svolgere), destinata a produrre effetti esterni, che si fonda su attività di ricerca delle scienze sociali e che segue procedure rigorose e codificabili" (Palumbo, 2001, p.59);

³ Ovvero: "scomposizione dell'evaluando nelle sue componenti salienti" (Bezzi, ibidem).

⁴ Ovvero dei modi, delle tecniche e degli strumenti per "fare valutazione".

- la valutazione consiste nell'uso "dei procedimenti della ricerca sociale per analizzare sistematicamente l'efficacia dei programmi di intervento sociale. (.....) I *valutatori* usano i metodi della ricerca sociale per studiare, valutare ed aiutare a migliorare i programmi sociali in tutti i loro aspetti importanti, inclusi la diagnosi del problema che intendono affrontare, la loro ideazione e disegno, la loro implementazione e gestione, i loro effetti e la loro efficienza" (Rossi e Freeman, 1999, p.4);
- la valutazione è "un atto (che implica nei casi di maggiore complessità, raccolta di informazioni, analisi e riflessione) tendente alla formulazione di giudizi di valore su un oggetto, una situazione, un evento" (Lipari, 1995).

In generale, le ragioni per le quali può essere opportuno/necessario *determinare* il valore di un certo *evaluando* sono numerose (oltre a quella di *miglioramento* richiamata in precedenza che rimane prioritaria nel nostro ragionamento: Fraccaroli e Vergani, 2004):

- favorire l'analisi preliminare di un *problema* riguardante le politiche dell'istruzione e/o della formazione e delle soluzioni da adottare;
- esprimere un giudizio complessivo su un intervento o sull'operato di un organismo;
- confrontare in modo sistematico più interventi alternativi;
- incrementare il patrimonio informativo su un dato problema e sugli interventi/attività per affrontarlo in modo da favorire processi di scelta;
- fornire supporto per chi voglia replicare, trasferire o estendere un dato intervento o attività ad altri ambiti, territori o utenze;
- favorire l'aggiustamento e adeguamento di interventi o attività in corso d'opera;
- verificare la coerenza tra progetto/ipotesi di intervento e la sua concreta attuazione (o traduzione in pratica).

Organizzazioni e processi di istruzione e formazione: di che cosa stiamo parlando?

Definito sinteticamente – ma ci ritorneremo – che cosa sia *valutazione*, è necessario intendersi – altrettanto sinteticamente – sul significato da attribuire a quelli che sono i due *evaluandi* che fanno da sfondo a queste considerazioni.

A questo proposito, premesso che il tema è troppo vasto per essere qui affrontato compiutamente, una ipotesi di lavoro potrebbe essere la seguente:

- un *processo di istruzione oppure di formazione (anche professionale)* è un percorso di natura intenzionale (= progettato, orientato verso determinati obiettivi di cambiamento), relazionale (= basato su interazioni significative tra soggetti e non sul mero trasferimento di informazioni) e programmato (= basato su un dispositivo che delinea mezzi, fasi e metodi dell'azione), volto ad accrescere (= trasformazione osservabile e valutabile) il *valore* delle persone/destinatari in rapporto – a seconda dei casi e del tipo di percorsi - alla società, alle comunità di riferimento, ai gruppi dei pari, ai contesti organizzati di lavoro. Come recita l'art.1 della l.53/2003, i percorsi di istruzione e di istruzione/formazione professionale devono "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana" così da (art.2) "(fare) raggiungere elevati livelli di culturali e .. sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro". In altri termini (Cerri, 2004), un processo "che mira ad avere scopi ed effetti educativi" deve essere: consapevole e intenzionale; direzionale; unitario; complesso; bisognoso di mediazione e guida; contestuale; incoativo. E' altresì evidente come questa *ipotesi* circa uno dei due *evaluandi* di nostro interesse sia riferita ad una sorta di *macroevaluando-tipo* e che la

singola e specifica attività di valutazione dovrà assumere come riferimento non tanto una configurazione-tipo dell'*evaluando* ma il profilo e la caratterizzazione che esso assume nella concreta circostanza di intervento e nel caso in esame;

- un *organismo di istruzione e/o formazione* (istituto di istruzione, agenzia formativa,) è - in stretta relazione con la definizione di *processo di istruzione e/o formazione* appena proposta - l'organizzazione formale e strutturata (semplice o complessa) che ha come missione principale la progettazione ed erogazione - anche con l'attivazione di tutte le necessarie funzioni di supporto - dei *processi* definiti al punto precedente e inseriti nell'ambito del sistema educativo (nazionale) di istruzione e formazione (con particolare focalizzazione, nel nostro esercizio, sul *primo* e sul *secondo* ciclo).

Monitoraggio e valutazione

E' bene richiamare l'attenzione, a questo punto, sul fatto che il monitoraggio è *cosa* diversa e distinta dalla valutazione.

Bezzi (2001, p.62) propone che si riservi al monitoraggio "il ruolo più modesto di raccolta informativa di dati finanziari ed amministrativi, verifica degli avanzamenti fisici dei progetti, conseguente *base di dati*": su questa linea si colloca anche Masoni (1997) quando lo definisce come "accertamento e descrizione puntuale e metodica dell'avanzamento di un progetto e segnalazione tempestiva (spesso in tempo reale) di manifeste discrepanze rispetto a quanto prestabilito".

Entrambe queste definizioni, certamente più la seconda che la prima, si adattano al monitoraggio di progetti di contenuto e natura assolutamente diversa ed eterogenea - da quelli infrastrutturali a quelli di servizio - ma proprio la natura di questi ultimi (nei quali sono ricompresi tra l'altro progetti a loro volta di tipo profondamente diverso) rende necessario problematizzare – pur mantenendole nei loro tratti essenziali – le due definizioni di monitoraggio appena proposte (si veda oltre su questo punto). Il confronto tra queste definizioni e quelle di *valutazione* precedentemente esposte – peraltro non esaustive delle posizioni in gioco – rende con chiarezza la differenza esistente tra il monitoraggio e la valutazione: la tavola sotto proposta – adatt. da Stame (1998, p.144) prova a sintetizzare questa diversità in relazione ad alcuni descrittori-chiave dei due tipi di attività.

<i>Monitoraggio</i>	<i>Valutazione</i>
Informazione	Giudizio, attribuzione di valore
Attività di supporto diretto al <i>management</i>	Attività svolta per un committente interno o esterno
Riguarda tendenzialmente tutti gli aspetti dell'azione	Riguarda una selezione di aspetti dell'azione
Per ogni intervento/servizio	Per una selezione di casi o a campione
Viene realizzato con rilevazione regolari, come un flusso	Può essere fatta in diversi momenti o in uno solo
Misura lo scostamento da uno <i>standard</i>	Attribuisce un valore in base a criteri, riferimenti o "logiche di valutazione"

Come anticipato, l'applicazione del monitoraggio agli interventi ed alle attività di istruzione e formazione è stato oggetto di alcune opportune problematizzazioni che è utile richiamare in questa sede.

Di particolare interesse, è la posizione di Lichtner (1999, cit.) la quale è così sintetizzata (cit., p.173): "nell'immaginario di molti *manager*, privati e pubblici, c'è l'idea che si possa seguire lo sviluppo operativo di un programma formativo come si segue, su un *monitor*, l'andamento di fenomeni quali, in campo medico, il funzionamento cardiaco di un paziente, in fabbrica il flusso produttivo di un reparto, in campo finanziario le contrattazioni di borsa, con i valori aggiornati minuto per minuto. Purtroppo per i programmi formativi non è la stessa cosa. Certi dati si possono certamente raccogliere e rendere disponibili in tempo quasi reale ma bisogna vedere quanto sono rilevanti e significativi rispetto al *fenomeno*. Il problema è quanto si possa capire di un programma senza mai *andare a vedere*".

La questione – come evidenzia anche Lichtner – è proprio quella della natura dei processi di istruzione e formazione la quale poco si attaglia ad una visione del monitoraggio inteso esclusivamente come attività finalizzata ad "accertare e massimizzare la *conformità* dell'esecuzione rispetto a quanto progettato" (cit., p.178): a questi processi – rispetto ai quali le ipotesi iniziali non sono "un oggetto fisso, imm modificabile" (Patton citato da Lichtner, ibidem) – risulta invece più adatto un monitoraggio il cui scopo è ricostruire "e valorizzare le innovazioni, gli adattamenti in corso d'opera, le soluzioni individuate" e aiutare a "capire meglio, in corso d'opera, come può configurarsi e avere successo il progetto delineato sulla carta". Prosegue Lichtner sottolineando come questo tipo di monitoraggio "permette di capire quanto gli scostamenti rispetto al previsto sono funzionali ed efficaci, se e in che misura le scelte adottate dai vari decisori sono giustificate e valide" (cit., p.178-179). Per fare ciò, tuttavia, "non basta riempire una base-dati: non è sufficiente registrare che ci sono modifiche e innovazioni in corso d'opera, bisogna capire il senso di queste innovazioni rispetto ai loro contesti, per potere giudicare della loro validità: e si può capire solo interagendo con gli operatori, andando a vedere. Ci vuole un approccio qualitativo per accedere ai significati che i soggetti interessati, localmente, attribuiscono all'iniziativa" (cit., p.179).

Una ipotesi operativa sul "fare valutazione"

Ma che cosa significa allora – a parziale conclusione di quanto sinora esposto – *fare valutazione*? Significa, sintetizzando, quanto segue:

- a) analizzare
- b) uno specifico *evaluando*
- c) sulla base di un certo *modello* (di valutazione) e
- d) utilizzando una o più *regole di valutazione* (criteri)
- e) attribuire all'*evaluando*
- f) attraverso l'impiego di metodi e tecniche di natura quali/quantitativa
- g) un determinato *valore* socialmente costruito e (altrettanto socialmente) riconosciuto.

Va anche sottolineato che "fare valutazione" di processi e strutture di istruzione e formazione significa *incrociare* e mettere in relazione – facendoli interagire - due processi/sistemi (quello di valutazione e quello di istruzione/formazione) dando così origine ad un costrutto dinamico, *riflessivo* ed a costruzione dialettica e progressiva.

Modelli, regole e metodi

La definizione *operativa* appena proposta enfatizza il ruolo che nel fare valutazione hanno tre elementi: a) i modelli; b) le regole di valutazione; c) le tecniche ed i metodi.

I modelli: un aiuto per individuare le dimensioni specifiche da valutare

E' possibile pensare ai *modelli* come a dei *supporti* (aiuti, sostegni, ...) che hanno la funzione di indirizzare nella individuazione/scelta delle *componenti di dettaglio* da considerare a fini di valutazione con riferimento ad uno specifico *evaluando*.

La tavola sotto proposta presenta 5 possibili modelli (il termine è da intendersi quindi in una accezione *debole*) utilizzabili anche per la valutazione di percorsi (più facilmente) e/o (ma con qualche adattamento) di strutture di istruzione e/o formazione.

<i>Denominazione del modello</i>	<i>Fuoco su (dimensioni)</i>
Basato sugli effetti dell'intervento/attività	<ul style="list-style-type: none">• Reazioni dei destinatari diretti, dei docenti/formatori, dei tutor, eccetera• Apprendimenti, acquisizioni dei destinatari• Percorsi personali, formativi e/o professionali dei formati (ad esempio: successo scolastico o formativo,)• (eventualmente) Trasferimento lavorativo degli apprendimenti, risultati per l'organizzazione di destinazione dei formati, ricadute sul sistema sociale e territoriale locale, sulla condizione complessiva della popolazione-bersaglio
Del ciclo di vita dell'intervento/attività ⁵	<ul style="list-style-type: none">• Bisogno e/o necessità dell'<i>evaluando</i>• Architettura, organizzazione, disegno complessivo dell'<i>evaluando</i>• Processo di attuazione/implementazione dell'<i>evaluando</i>• Risultati e impatto (effetti)• Efficienza dell'<i>evaluando</i>
Dell'azione educativa come azione sociale	<ul style="list-style-type: none">• Effetti (attesi e inattesi; sostanziali e simbolici)• Processi di azione (processi di implementazione)• Contesti e condizioni organizzative• Sistema di attori
Della <i>qualità</i> dell'intervento/attività	<ul style="list-style-type: none">• Attese dei diversi <i>stakeholder</i> rilevanti• Standard (di input, di processo, di risultato, di impatto) definiti con il concorso dei diversi <i>stakeholder</i> rilevanti
Basato sulla Gestione Progetti (<i>Project management</i>)	<ul style="list-style-type: none">• Tempi• Costi• Attività• Qualità/<i>performance</i>

Qui di seguito sono precisati con maggiore dettaglio – a titolo di esempio - due tra i *modelli* presentati.

⁵ Non lontano da questo modello è anche quello cosiddetto CIPP (ovvero *context, input, process, output*) spesso usato con riferimento ai sistemi educativi.

Il modello del "ciclo di vita" dell'intervento/attività

Questo modello colloca la valutazione di un intervento o dell'attività di un organismo di istruzione e formazione all'interno di uno schema ispirato alla logica del *ciclo di vita* dell'intervento/attività. Questo schema (da assumere come un tipo-ideale di riferimento) contiene infatti - seppure in un disegno rigidamente funzionalista e *troppo* lineare - gli *ingredienti* concettuali ed operativi necessari per la valutazione (Means, vol.1, 1999). Lo schema, di forma idealmente circolare, si struttura nel seguente modo:

- all'origine di uno specifico intervento o attività (inteso in questo caso come "agire di una organizzazione") vi è - ma con rilevanti differenze a seconda che si tratti di una organizzazione o di un intervento - un *mandato* (istituzionale), una *missione*, un bisogno, una opportunità, una domanda e/o una *questione*: questo *punto di innesco* è a sua volta posizionato nel quadro di uno specifico contesto territoriale, sociale, culturale, economico;
- dalle caratteristiche/configurazione del *punto di innesco* (missione, mandato, bisogno, opportunità, domanda, *questione*) derivano le finalità e gli obiettivi (generali, specifici, operativi) dell'intervento/attività (progetto, piano, programma,);
- sulla base delle finalità e degli obiettivi vengono dimensionate e strutturate le risorse (umane, fisiche, finanziarie, temporali, eccetera) necessarie per il loro raggiungimento;
- le risorse vengono opportunamente attivate, fatte interagire e *messe in azione* per conseguire le finalità e gli obiettivi;
- nel corso dell'implementazione o a valle dell'implementazione, le risorse *messe in azione* producono *realizzazioni* (ad esempio: numero di ore di attività, numero di destinatari coinvolti, eccetera), *risultati* (ovvero effetti di fine intervento/breve periodo sui destinatari diretti) e *impatti* (ovvero effetti di medio/lungo periodo sui destinatari e sul contesto);
- le realizzazioni ed i loro effetti (risultati e impatti; attesi e inattesi; sostanziali e simbolici) si riverberano sul *punto di innesco* (mandato, missione, bisogno, opportunità, domanda, *questione*, ...) all'origine dell'intervento/attività e lo modificano (anche/prevalentemente) nella direzione/senso atteso ovvero ipotizzato.

Questo schema di riferimento - per quanto, va ripetuto, eccessivamente rigido e *meccanico* - identifica una serie di tappe dell'agire di una organizzazione o dello svolgimento di un intervento a ciascuna delle quali corrisponde - si veda la tavola precedente - uno specifico tipo di valutazione nell'ambito del modello denominato "del ciclo di vita" (ad esempio, alla formulazione degli obiettivi dell'intervento ed al dimensionamento delle risorse corrisponde la valutazione dell'architettura e del disegno complessivo dell'*evaluando*; agli effetti corrisponde la valutazione - appunto - dei risultati e degli impatti).

Il modello dell'azione sociale

Questo modello si caratterizza essenzialmente per il fatto porsi davanti ad un intervento di istruzione e formazione (*agire* di una organizzazione,: n.d.a.) nei termini "di una specifica attività di riflessione sul senso dell'intervento stesso". Pertanto, "valutare, da questo punto di vista, consiste nel comprendere l'intervento (azione) in tutte le sfumature possibili tra quelle che essa manifesta nella percezione di chi lo osserva": la valutazione si sostanzia in un "atto eminentemente interpretativo, un atto cioè orientato alla *comprensione* di qualcosa che si presenta a chi valuta in forma poco chiara, di difficile lettura o comunque suscettibile di attribuzioni di significato che si collocano entro l'orizzonte degli interessi conoscitivi del valutatore" (Lipari, 1995).

Sotto il profilo metodologico, la valutazione così intesa, "proprio per il suo carattere di esperienza essenzialmente basata sulla comunicazione e sull'orientamento alla ricerca di nuovi significati dati e costruiti di volta in volta in un *gioco* che coinvolge soggetto e oggetto, ... è irriducibile a dimensioni metodiche di tipo oggettivistico" legate a modelli di tipo sperimentale, misurativo e in generale "a versioni *forti* del metodo" (cit., p.125). Operativamente, tutto ciò significa che l'attività di valutazione assume il profilo di una *ricerca* che procede prevalentemente⁶ secondo logiche di tipo induttivo (Lipari, 2002), il cui scopo "è la scoperta dei molteplici esiti ed effetti di un intervento attraverso la ricostruzione del *sistema di azione* (inteso alla Crozier: n.d.A.⁷) che li comprende" (cit., p.142).

Le dimensioni dell'azione formativa interessate dalla valutazione sono pertanto le seguenti (ibidem):

- gli effetti (risultati) dell'intervento (attesi e inattesi; sostanziali e simbolici⁸);
- i cosiddetti "processi di azione" (ovvero le "cause" degli effetti di cui al punto precedente);
- le condizioni organizzative (i contesti) che hanno reso possibile tale "produzione" cioè i (già richiamati) sistemi di azione, gli attori implicati, le loro logiche d'azione.

Le regole per fare valutazione

Un secondo passaggio metodologico imprescindibile per qualunque attività di valutazione è rappresentato dalla individuazione (e dall'utilizzo) di *regole* utili a dare valore ad uno specifico *evaluando*. Se infatti questo è il significato ultimo del valutare (anche nell'accezione di "riconoscere un *sensu*, un *significato*"), è necessario individuare i modi (le regole, le modalità) attraverso i quali realizzare questa operazione di attribuzione di senso, valore e/o significato.

Nella valutazione, queste regole (modalità, modi,) sono generalmente definite *criteri* e di seguito ne viene riportata (adattandola da Rossi e Freeman, 1999) una lunga lista la quale comprende sia quelli che entrano a comporre i *modelli* di valutazione più frequentemente utilizzati sia quelli che identificano *modelli* più lontani dall'impiego diffuso.

- (Confronto con) I bisogni o i desideri/domanda della popolazione-target
- (Confronto con) Le finalità e gli obiettivi del programma/progetto/intervento oppure dell'agire complessivo dell'organizzazione
- (Confronto con) *Standard o requisiti* di natura tecnico/professionale
- (Confronto con) Pratiche consolidate (*benchmarking*)
- (Confronto con) Altri interventi analoghi oppure altre strutture/organismi analoghi
- (Confronto con) Requisiti/vincoli di natura legale o normativa
- (Confronto con) *Performance* precedenti; dati *storici*
- (Confronto con) Indicazioni definite dal responsabile dell'intervento o dai responsabili dell'organismo/struttura
- (Adozione dell') Opinione di esperti
- (Assunzione dell') Opinione/punto di vista degli attori formativi
- (Confronto con la) Situazione esistente prima dell'intervento/attività per la popolazione target
- (Confronto con la) Situazione in assenza dell'intervento/attività (controfattuale)
- (Confronto con la) Teoria del programma/intervento (teoria dell'impatto e del processo)
- (Analisi del) Costo (assoluto o relativo)

⁶ Ma non esclusivamente.

⁷ Ove il "sistema di azione concreto", afferma Lipari sulla scorta di Crozier e Friedberg, può essere descritto come un costruito sociale contingente che ha lo scopo di risolvere il problema della cooperazione tra attori che perseguono obiettivi non necessariamente convergenti.

⁸ Per riprendere, ad esempio, Gagliardi e Quarantino, 2000.

Premesso che, in generale, qualunque attività di valutazione fa riferimento a due/tre criteri contemporaneamente (ed è quindi definita *multicriterio*), al gruppo delle regole più comunemente usate appartengono in particolare i seguenti criteri:

- il confronto con i bisogni o i desideri/domanda della popolazione-target
- il confronto con le finalità e gli obiettivi dell'intervento oppure dell'agire complessivo dell'organismo;
- l'adozione dell'opinione/punto di vista degli attori formativi (in senso ampio);
- l'assunzione dell'opinione di esperti.

A questi si può aggiungere – in quanto si sta rivelando di particolare utilità per la valutazione degli effetti delle azioni rivolte alle persone – il confronto dell'*evaluando* così come viene/è stato implementato con la cosiddetta *teoria del programma* ovvero (Rossi e Freeman, 1999, p.154) "l'insieme delle *assunzioni* circa il modo in cui l'intervento è collegato ai benefici che ci si attende esso produce e (circa) la strategia generale e le attività che l'intervento ha adottato per ottenere le proprie finalità ed obiettivi". L'importanza di questa *teoria* deriva dal fatto che la valutazione di un qualsiasi *oggetto* presuppone e implica la conoscenza e la comprensione delle caratteristiche principali dell'oggetto stesso, delle ipotesi che lo strutturano e della *logica* che lo regge. Nell'ambito della *teoria del programma* (ovvero, si potrebbe dire con qualche ambiguità terminologica, della *teoria che guida l'agire dell'organismo*) è possibile distinguere – sempre secondo Rossi e Freeman – due componenti:

- a) la *teoria dell'impatto*, la quale riguarda gli effetti (cambiamento) realizzatisi grazie all'intervento/attività dell'organismo;
- b) la *teoria del processo* la quale invece riguarda sia l'organizzazione complessiva dell'intervento/organismo sia il modo in cui la popolazione-obiettivo "prende parte" (partecipa) all'intervento stesso (alle attività dell'organismo).

La *teoria del programma* identifica quindi un sistema di ipotesi circa il disegno generale ed il funzionamento dell'intervento/organismo e questo sistema può venire utilizzato per *valutare* il disegno ed il funzionamento dell'intervento/organismo una volta *messo in pratica*.

Questo ultimo richiamo consente anche di evidenziare la questione del rapporto tra un *progetto* di intervento (di istruzione e formazione nel nostro caso) oppure una *ipotesi* di piano di azione di una organizzazione educativa e la sua *attuazione*. In estrema sintesi, essa può essere inquadrata sulla scorta del ragionamento proposto da Brunsson circa il rapporto tra idee e azioni (1995). Egli rileva, in particolare, come questo rapporto viene in genere immaginato come avente una strutturazione molto lineare secondo la quale da un lato "le persone applicano le proprie idee nello scegliere le proprie azioni; vi è coerenza tra le loro idee e le loro azioni" e dall'altro "le idee controllano le azioni" (ibidem). In realtà però le cose vanno un po' diversamente in quanto "il mondo delle idee è molto differente dal mondo delle azioni". Vi sono infatti tre differenze, nelle condizioni che sono rispettivamente alla base delle idee e dell'azione, che possono rendere difficile il tentativo di assicurare la coerenza ed il controllo. La prima riguarda l'effettivo contenuto di idee e azioni: "non sempre si può tradurre in azione ciò di cui è possibile parlare e non sempre si può parlare di ciò che è possibile fare (...). In secondo luogo le idee possono svilupparsi in un certo modo all'interno di contesti in cui le idee stesse hanno un ruolo fondamentale e in altre maniere all'interno di contesti in cui l'importanza cruciale è dell'azione (...). Infine, terza condizione, le idee possono talora sorgere, mutare e scomparire più rapidamente delle azioni".

I metodi e le tecniche a supporto della valutazione

I metodi e le tecniche (ma anche gli strumenti) sono evidentemente una componente essenziale di qualsiasi attività di valutazione: tuttavia, essi – come vorrebbe dimostrare anche la loro collocazione nell'economia di queste riflessioni – non sono il *punto di partenza* di una valutazione bensì una *tappa* di un percorso di lavoro ben più ampio e complesso. I metodi e le tecniche – in generale – *aiutano* a fare valutazione ma non "producono" valutazione "in automatico" e la singola tecnica – con il relativo strumento – assume un significato *valutativo* specifico solo in relazione ad un determinato *modello* ed a chiare *regole* di definizione del valore di un *evaluando*. Ciò detto, va ricordato che è (anche) nell'impiego rigoroso di tecniche e metodi – propri della ricerca sociale, economica, psicologica, educativa, pedagogica – che risiede la solidità e la credibilità di una valutazione. Qui di seguito vengono esemplificati tre elenchi di metodi/tecniche di supporto alla valutazione per l'approfondimento dei quali si rimanda ai numerosi testi e manuali specialistici disponibili.

Concentrando l'attenzione sui metodi più vicini alle scienze sociali ai quali attinge con maggiore facilità la valutazione, essi sono raggruppabili in 4 *famiglie* (Bezzi, 2001):

- analisi di dati di secondo livello;
- interrogazione delle persone “comuni”;
- interrogazione di esperti;
- osservazione.

Allargando lo sguardo *oltre* le scienze sociali, la tavola sotto proposta riporta due ulteriori elenchi di metodi/tecniche utilizzabili a supporto della valutazione di interventi educativi in senso lato oppure dell'attività di organismi di istruzione e formazione (Means, 1999 e Bezzi, 2001).

<ul style="list-style-type: none">• Panel di esperti• Analisi multicriteri• Analisi costi-benefici o costi-efficacia<ul style="list-style-type: none">• Benchmarking• Studio di caso• Indagine con questionario<ul style="list-style-type: none">• SWOT matrix	<ul style="list-style-type: none">• Testi (documenti, delibere, rapporti di ricerca, eccetera)<ul style="list-style-type: none">• Indicatori ed indici• Quadro Logico (LF)• Questionari (formulario, scheda di verifica, scheda di valutazione/autovalutazione, ...)• Disegni sperimentali o quasi-sperimentali<ul style="list-style-type: none">• Interviste ermeneutiche• Interazione con esperti (focus-group, brainstorming, Delphi, NGT, Scala delle Priorità Obbligate, check-list)<ul style="list-style-type: none">• Analisi costi-benefici• Osservazione
--	--

Gli approcci alla valutazione: una combinazione di logiche di analisi, modelli, regole e metodi/tecniche

La progettazione e la realizzazione di una attività di valutazione possono utilizzare delle combinazioni molto diversificate di logiche di analisi, modelli, regole/criteri e metodi/tecniche: tuttavia, il *campo* dei disegni valutativi possibili non è *infinito* e consente comunque di individuare alcuni impianti generali che si caratterizzano in senso più tipico e ricorrente. Proponiamo di chiamare *approcci* questi impianti che combinano in maniera organica e metodologicamente solida i diversi *ingredienti* che entrano a definire una specifica attività di valutazione.

Di seguito vengono presentati alcune tipologie di approcci che coprono con sufficiente completezza il campo delle opzioni possibili nell'ambito della valutazione riferita ai processi ed agli organismi di istruzione e formazione.

Approccio positivista/sperimentale, pragmatista e costruttivista

	<i>Positivista-sperimentale</i>	<i>Pragmatista/della qualità</i>	<i>Costruttivista</i>
<i>Riferimento (pietra di paragone)</i>	Gli obiettivi	Gli <i>standard</i>	Ciò che gli <i>attori</i> coinvolti definiscono come “successo”
<i>Domande</i>	I risultati corrispondono agli obiettivi?	I risultati corrispondono agli <i>standard</i> ?	Che cosa è accaduto? Ciò che è accaduto è “buono”?
<i>Teoria</i>	E’ possibile pre-definire obiettivi e risultati che devono/possono essere perseguiti	In ogni situazione esistono degli <i>standard di qualità</i> con i quali confrontarsi	La realtà è difficilmente prevedibile; gli effetti inattesi sono importanti; i processi sono importanti
<i>Metodi di indagine</i>	Esperimenti e quasi esperimenti; <i>quadro logico</i>	Analisi multicriteri, analisi delle preferenze	Analisi comparativa; esplorazione; analisi partecipata
<i>Tecniche</i>	Indicatori/indici; analisi controfattuali	Analisi di soddisfazione degli utenti; giudizi degli esperti	Studi di caso; interviste; focus-group; osservazioni
<i>Utilizzo</i>	Strumentale alla decisione politica	Strumentale al funzionamento ed all’amministrazione	Conoscitiva; <i>empowerment</i>
<i>Problemi teorici</i>	La “scatola nera”	Che cosa è la qualità? Come si formano i valori?	Da dove cominciare?

Fonte: Stame in Palumbo, 2001

Approccio funzionalista e quello fenomenologico (ovvero le domande che - per valutare - si farebbero un valutatore "funzionalista" e uno "fenomenologico" ⁹)

<i>Approccio funzionalista</i>	<i>Approccio fenomenologico</i>
Quali sono gli obiettivi del progetto? Sono stati definiti chiaramente all'inizio e tenuti presente nel corso dell'azione formativa?	Rispetto agli obiettivi formulati all'inizio, ci sono state modifiche, tenendo conto delle esigenze che via via emergevano?
Gli obiettivi sono stati definiti sulla base di una indagine preliminare sui bisogni di formazione?	In che misura l'indagine preliminare, se c'è stata, ha coinvolto attivamente i soggetti interessati?
Le attività didattiche messe in atto sono risultate funzionali al perseguimento degli obiettivi? Con quale uso delle risorse?	Le attività proposte hanno incontrato l'interesse dei partecipanti? Hanno costituito per loro un'esperienza significativa?
I risultati raggiunti corrispondono agli obiettivi posti?	Quali sono, dal punto di vista dei partecipanti, i risultati più significativi che hanno raggiunto?
Le conoscenze e le competenze acquisite dai soggetti sono applicabili e spendibili nei contesti in cui operano?	E' cambiato il <i>modo di porsi</i> dei partecipanti di fronte ai problemi che incontrano nei loro contesti di lavoro e di vita?
Il programma svolto costituisce una modalità di intervento replicabile e standardizzabile	L'esperienza svolta offre elementi nuovi e specifici rispetto a questo tipo di offerta formativa?

Fonte: Lichtner, 1999

Approccio pedagogico, economico, di policy evaluation e audit

	<i>Pedagogico</i>	<i>Economico</i>	<i>Policy evaluation</i>	<i>Audit</i>
Scopi	Apprezzamento e misurazione delle mete di apprendimento conseguite dagli "allievi"	Sviluppo economico, valorizzazione delle ru	Apprezzamento impatto sociale, retroazione su nuove politiche	Esame globale di un sistema formativo (anche un OF)
Oggetti	Risultati dell'apprendimento e del processo didattico	Risultati della formazione in quanto strumento di sostegno allo sviluppo	Effetti globali generati da una policy	L'insieme dei processi legati alla formazione in una data unità di analisi
Unità di analisi	Corso (o altro tipo di attività didattica)	Piano, programma, progetto	Piano, programma, progetto complesso	Un intero micro-sistema formativo
Dimensione temporale	Ex ante, in itinere, ex post	Ex ante, in itinere, ex post	In itinere, ex post	Ex ante, in itinere, ex post

⁹ L'esempio è riferito ad una azione formativa (processo) ma si può agevolmente estendere anche ad una OF.

Criteria	Efficacia dell'apprendimento	Efficienza, efficacia	Efficacia	Pertinenza, conformità, efficacia, efficienza, coerenza, opportunità
Metodi	Quantitativi (test, questionari), qualitativi	Quantitativi, analisi costi-benefici, analisi costi-efficacia	Quantitativi ma soprattutto qualitativi	Quantitativi, qualitativi, diagnostici
Soggetti	Formatori, progettisti di formazione	Istituzioni pubbliche (nuclei tecnici)	Agenzie specializzate in policy evaluation	Agenzie specializzate in audit

Fonte: Lipari, 1992

Approccio sperimentale, goal-oriented, decision focused, orientato al cliente, responsive

<i>Approccio</i>	<i>Enfasi su</i>	<i>Domanda-chiave</i>	<i>Ruolo del valutatore</i>
Sperimentale	Esperimento, confronto con situazione controfattuale	Quali effetti risultano dall'intervento? Possono essere generalizzati?	Esperto/scienziato
Goal-oriented	Scopi e obiettivi	Quali sono gli scopi/obiettivi? Come possono essere misurati? Sono stati raggiunti?	Specialista di misurazione
Decision-focused	Decision making	Quali decisioni vanno prese e quali informazioni (valutative) sono rilevanti?	Figura di sostegno alla decisione
Orientato al cliente	Utilizzatori dell'informazione (valutativa)	Chi sono gli utilizzatori della valutazione e quali informazioni saranno necessarie?	Collaboratore
Responsive	Comprensione personale	Quali persone hanno un interesse nel programma e quali sono i loro punti di vista?	Consulente/facilitatore

Fonte: Slecher e Davis (1987) citati in Lipari (1992)

Approccio realista e costruttivista

	<i>Realista</i>	<i>Costruttivista</i>
Definizione di variabile	Oggettiva di per sé	“Oggettiva” per chi la ritiene rilevante e per chi le attribuisce importanza
Funzione della valutazione	Strumento per misurare le variazioni oggettive delle variabili rispetto a determinati criteri	Strumento per misurare i risultati sulla base di un accordo tra gli attori coinvolti
Ruolo dell’osservatore	Definisce gli obiettivi ma è “elemento di disturbo” per l’oggettività della valutazione	Definitore degli obiettivi del progetto e dei criteri per la sua valutazione
Ruolo della valutazione	Fattore importante ma non costitutivo della progettazione	Fattore costitutivo del processo di progettazione

Fonte: Neresini (1994) citato in Leone e Prezza (1999)

Approccio classico, scientifico, comparativo, del giudizio globale, della presa di decisioni, sistemico, centrato sull'utilizzatore, goal-free, responsive

Classico	Pone l'enfasi sui fini/obiettivi dell'intervento/attività e sul loro raggiungimento. Si basa sul confronto tra obiettivi, chiaramente individuati e definiti, e risultati (anch'essi ben definiti e misurati)
Scientifico	Imposta la valutazione secondo una logica di tipo sperimentale e con il ricorso prevalente a misure quantitative. E' fondato sulla adozione di un disegno quasi-sperimentale di osservazione pre-test e post-test con il confronto rispetto a un gruppo di controllo
Comparativo	E' centrato sul rapporto tra costi e benefici di opzioni alternative. E' centrato sull'analisi differenziale di due o più interventi per individuarne vantaggi e svantaggi relativi
Del giudizio globale	Assume una logica di assegnazione di meriti fornendo un giudizio complessivo sull'iniziativa valutata
Della presa di decisioni	La valutazione ha il compito di produrre informazioni utili per la soluzione di problemi. E' un approccio valutativo funzionale alla gestione di un intervento e fortemente integrato in un processo di <i>problem-solving</i>
Sistemico	Analizza la relazione tra gli elementi in entrata e in uscita da un intervento. Con esso si tenta di dare una risposta all'interrogativo: quale combinazione di <i>input</i> e quale strategia di implementazione producono più efficacemente i risultati attesi?
Centrato sull'utilizzatore	Si pone l'obiettivo di dare informazioni utili e utilizzabili da particolari gruppi di persone coinvolte nell'intervento/attività. Prevede il coinvolgimento diretto, in fase di progettazione della valutazione, di diversi portatori di interesse
Goal-free	Punta ad una valutazione che non sia vincolata ad obiettivi e scopi dichiarati. Pone particolare enfasi sugli esiti non previsti di un dato intervento

Responsive	Si concentra sul sistema di relazioni che può essere instaurato, in maniera non preordinata, a fini di valutazione. E' di tipo naturalistico e si basa sui contatti con diversi individui e gruppi coinvolti nell'intervento i quali dovrebbero fornire informazioni di prima mano su esperienze, prospettive e vissuti
------------	---

Fonte: Fraccaroli e Vergani, 2004

La qualità di una attività di valutazione

Prima di concludere queste brevi note è opportuno accennare sinteticamente ad un'altra importante *questione* che attraversa il tema della valutazione ovvero quella della *qualità* del singolo intervento (dispositivo, attività, ...) di valutazione.

E' utile fare riferimento a questo proposito alle indicazioni elaborate nell'ambito del Programma MEANS per conto della Commissione Europea (1999 ma anche 2003, *draft*), le quali indicano i seguenti *criteri di qualità* (di processo e di prodotto) per una attività di valutazione¹⁰:

1. rispondenza alla domanda di valutazione (ovvero: l'attività di valutazione condotta e i documenti prodotti *rispondono* adeguatamente alla domanda di valutazione espressa dal committente?);
2. significatività degli aspetti (dimensioni, variabili, *temi*, ...) considerati dalla valutazione (ovvero: la valutazione condotta prende in considerazione *questioni* importanti e rilevanti dal punto di vista dell'*evaluando*?);
3. adeguatezza (scientificità) del disegno e della strutturazione tecnico-metodologica della valutazione (ovvero: i metodi e le tecniche di valutazione impiegate sono coerenti con la *domanda* e con le *questioni* valutative poste?);
4. affidabilità dei dati/informazioni utilizzati (siano essi di *secondo livello* oppure raccolti/ricostruiti appositamente);
5. solidità dell'analisi condotta sui dati/informazioni (ovvero: i metodi e le tecniche utilizzate per analizzare i dati e le informazioni raccolte/disponibili sono sia coerenti con la natura dei dati/informazioni sia applicati con rigore?);
6. credibilità dei risultati derivanti dall'analisi (ovvero: i risultati proposti come *esito* dell'attività di valutazione sono logicamente coerenti con l'analisi condotta e da questa *giustificati*?);
7. imparzialità delle conclusioni (ovvero "libere da *considerazioni personali* – del valutatore: n.d.a. – oppure non-di-parte, eque e sufficientemente dettagliate così da poter essere concretamente implementate?");
8. chiarezza dei documenti di valutazione prodotti.

Per concludere: alcune indicazioni per massimizzare l'utilità di una attività di valutazione

Un ultimo tema che sta (giustamente) ricevendo una crescente attenzione negli ultimi anni è quello dell'utilizzo e della diffusione – e, si potrebbe aggiungere, della comunicazione – dei risultati della valutazione. A questo proposito, ad esempio, Patton (1997, p.20) afferma che il *senso* di una attività di valutazione risiede proprio nella "premessa che la valutazione deve essere giudicata in base alla sua utilità ed al suo utilizzo effettivo": questa premessa, sempre secondo Patton, è valida indipendentemente dalla ragione per la quale si fa valutazione (formativa, sommativa, di sviluppo),

¹⁰ La traduzione – con qualche adattamento – è mia.

dal tipo di dati che si impiegano (quantitativi, qualitativi, misti) e dalla dimensione valutativa considerate (processo, risultati, impatti, costi/benefici, eccetera). Sempre in questa prospettiva va ricordato quanto sostenuto da Bezzi (2001, p.186) secondo il quale "la valutazione non si conclude con l'eventuale ricerca né con la consegna del rapporto ma deve continuare con azioni di sostegno, (peraltro) non sempre possibili, che il valutatore deve programmare in anticipo".

Gli elementi rilevanti da sottolineare sono almeno i seguenti:

- a) generalmente una attività di valutazione produce uno o più *documenti* di valutazione i quali – essendo strumenti di comunicazione – vanno adeguatamente curati nella loro forma (oltre che naturalmente nella *sostanza*). Un recente documento della Commissione Europea indica i seguenti requisiti di un documento di questo tipo (2003: la traduzione è mia¹¹): la presenza di un chiaro *Executive Summary* lungo non più di 10 cartelle; una lunghezza totale del documento comunque contenuta e centrata sulle principali conclusioni ed evidenze; l'utilizzo di uno stile di scrittura e di un vocabolario accessibile ad una ampia gamma di soggetti compresi i decisori politici e i responsabili dell'intervento; l'esistenza di un glossario che spieghi i termini tecnici e le abbreviazioni utilizzate; l'esplicitazione dei metodi e delle tecniche impiegati e delle ragioni del loro utilizzo; una ricostruzione del contesto di intervento;
- b) la produzione di documenti (progressivi o finali) di valutazione non è l'unica modalità attraverso la quale si diffondono i risultati e gli esiti di una attività di valutazione. Come ricorda Bezzi ci sono anche "altre azioni di sostegno" che possono/devono essere realizzate quali ad esempio (Means, 1999, p.162): incontri di gruppo o individuali mirati; realizzazione di *focus-group*; diffusione di note sintetiche; presentazioni pubbliche; pubblicazione di articoli; realizzazione di conferenze e incontri con la stampa; diffusione di sintesi/*abstract* dei documenti di valutazione prodotti;
- c) collegata con il tema della diffusione ma distinta per l'ampiezza e l'importanza che riveste è la questione dell'utilizzo dei risultati di una attività di valutazione. Infatti, essa è certamente favorita da una efficace e completa azione di diffusione dei risultati stessi ma al tempo stesso la diffusione non è di per sé sufficiente ad ottimizzare il potenziale di utilizzo dei risultati. A questo proposito, sono due le indicazioni che sembra opportuno richiamare in questa sede. La prima consiste nella raccomandazione secondo la quale questo utilizzo deve essere curato e presidiato non solo in corrispondenza della conclusione del lavoro di valutazione (quando tipicamente si procede alla diffusione dei suoi risultati) ma lungo tutto il processo: si tratta quindi di una azione continuativa che deve svolgersi con continuità e sistematicità (secondo Bezzi, ad esempio: 2001, p.260-261, essa può realizzarsi attraverso *restituzioni* o contatti che avvengono: in fase di impostazione e disegno della valutazione; durante la valutazione; verso la fine della valutazione; al termine della valutazione). La seconda indicazione – collegata a quella appena proposta – consiste in 4 suggerimenti che aumentano la probabilità di utilizzo proficuo dei risultati (ma anche del processo) della valutazione: 1) coinvolgere gli *stakeholder* più rilevanti lungo tutto il ciclo di vita della valutazione; 2) prestare molta attenzione e cura alla fase della progettazione della valutazione con la presa in carico da subito (per quanto possibile) delle istanze degli *stakeholder*; 3) essere puntuali nella produzione e restituzione degli *output* valutativi previsti; 4) essere rigorosi nell'uso dei metodi e delle tecniche previste a supporto della valutazione;

¹¹ Tavistock Institute, GHK, IRS, *The Evaluation of Socio-Economic Development. The Guide*, 11/2003, draft, revision 1, polic..

- d) infine, è evidente che questa attività di cura dell'utilizzo dei risultati della valutazione (e del suo processo) – la quale comprende anche la elaborazione dei documenti di valutazione e la loro diffusione – richiede di essere adeguatamente progettata. Questa necessità deriva essenzialmente da due ragioni: a) si tratta di una componente del *disegno* di valutazione che deve essere costruita in coerenza con la situazione di contesto che caratterizza l'attività di valutazione intesa nel suo complesso; b) è una componente la cui realizzazione implica la disponibilità di tempi e risorse adeguate le quali vanno per quanto possibile identificate con largo anticipo.

Bibliografia citata (e di riferimento)

- Barbier J.M., *L'évaluation en formation*, PUF, Parigi, 1985
- Bezzi C., Palumbo M. (a cura di), *Strategie di valutazione (Materiali di lavoro)*, Irres-Gramma, Perugia, 1998
- Bezzi C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Angeli, Milano, 2001
- Bisio C. (a cura di), *Valutare in formazione. Azioni, significati e valori*, Angeli-AIV, Milano, 2002
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di), *Manuale di valutazione del contesto educativo*, Angeli, Milano, 2000
- Brunsson N., “Idee e azioni: la giustificazione e l'ipocrisia come alternative al controllo”, in Bacharach S.B., Gagliardi P., Mundell B. (a cura di), *Il pensiero organizzativo europeo*, Guerini e associati, Milano, 1995
- Cerri R. (a cura di), *Valutare i progetti educativi*, Angeli, Milano, 2004
- Cimagalli F., *Valutazione e ricerca sociale*, Angeli, Milano, 2003
- De Ambrogio U. (a cura di), *Valutare gli interventi e le politiche sociali*, Carocci, Roma, 2003
- Fitz Gibbon C.T., Lynn Lyons M., *How to design a program evaluation*, Sage, Los Angeles, 1991
- Fraccaroli F., Vergani A., *Valutare gli interventi formativi*, Carocci-Le Bussole, Roma, 2004
- Gagliardi P., Quaratino L., *L'impatto della formazione. Un approccio etnografico*, Guerini e associati, Milano, 2000
- Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare progetti nel sociale*, Angeli, Milano, 1999
- Lichtner M., *La qualità delle azioni formative*, Angeli, Milano, 1999
- Lipari D., “Valutazione e certificazione dei processi formativi”, in Quaderni di Formazione Domani, gennaio/giugno-Suppl. al n.7/8, 1992
- Lipari D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma 1995
- Lipari D., *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni*, Guerini e associati, Milano, 2002
- Masoni V., *Monitoraggio e valutazione dei progetti*, Angeli, Milano, 1997
- Masoni V., *La pratica della valutazione*, Angeli, Milano, 2002
- MEANS, *Evaluating Socio-economic Programmes*, UE-DG XVI, Luxembourg, 1999 e, nuova versione draft, 2003
- Patton M.Q., *Utilisation Focused Evaluation*, Sage Publication, Newbury Park (Cal.), 1997
- Palumbo M., *Il processo di valutazione*, Angeli-AIV, Milano, 2001
- Rossi P.H., Freeman H.E., Lipsey M.W., *Evaluation (A systematic approach)*, VIth ed., Sage Publication, Newbury Park (Cal.), 1999