

Dalla teoria alla pratica: la valutazione nei servizi socioeducativi del territorio bresciano

From Theory to Practice: Evaluation in Socio-Educational Services in the Brescia Area

Enrico Orizio, Katia Montalbetti****

Riassunto

Il contributo indaga culture e pratiche valutative nei servizi socio-educativi del territorio bresciano, gestiti da enti del Terzo settore. La ricerca osservativa si focalizza sulla frequenza con cui la valutazione è condotta nei servizi, sulle funzioni ad essa attribuite, sugli aspetti considerati, sui metodi impiegati e sulle modalità di utilizzo dei risultati. Per la rilevazione dei dati è stato impiegato un questionario strutturato rivolto ai coordinatori di 87 servizi (risposte valide = 74).

I dati mostrano come la valutazione sia ampiamente diffusa nei servizi più ampi e strutturati e, soprattutto, in quelli dove sono state svolte iniziative formative sul tema della valutazione. Particolarmente riconosciute appaiono le funzioni formative e conoscitive, cui seguono quelle certificative. Bisogni, gradimento ed efficacia sono spesso oggetto di valutazione; mentre lo sono meno i processi e gli impatti. L'impiego dei risultati appare orientato soprattutto al miglioramento degli interventi.

Nel complesso emerge un quadro incoraggiante, che sollecita tuttavia ad investire ancor più nella valutazione dei processi e degli impatti ampi e trasformativi; inoltre, emerge il ruolo strategico assunto dalla formazione sulla valutazione, iniziale e in servizio, per la diffusione di pratiche metodologica-mente solide e rigorose.

Parole chiave: pratiche di valutazione; servizi socio-educativi; coordinatori dei servizi; enti del Terzo settore; questionario; formazione

Abstract

This study examines evaluation cultures and practices in socio-educational

* Università Cattolica del Sacro Cuore. E-mail: enrico.orizio1@unicatt.it.

** Università Cattolica del Sacro Cuore. E-mail: katia.montalbetti@unicatt.it.

° L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata congiuntamente dai due autori. Sul piano redazionale a Katia Montalbetti sono da attribuire i paragrafi 1 e 5; a Enrico Orizio sono da attribuire i paragrafi 2, 3 e 4.

services in the Brescia area, managed by Third Sector organizations. The observational research focuses on the frequency of evaluation, its purposes, the dimensions considered, the methods employed, and the ways results are used. Data were collected through a structured questionnaire administered to the coordinators of 87 services (valid responses = 74).

Findings indicate that evaluation is more widespread in larger and more structured services, particularly where training initiatives on evaluation have been implemented. Formative purposes are strongly emphasized, followed by accountability functions. Needs, satisfaction, and effectiveness are frequently assessed, while processes and impacts receive less systematic attention. The use of results is mainly directed toward the improvement of interventions.

Overall, the findings provide an encouraging picture, but also point to the need for greater investment in the evaluation of broad and transformative processes and impacts. The study further underscores the strategic role of both initial and in-service training on evaluation in fostering the dissemination of methodologically robust and rigorous practices.

Key words: Educational services; Service coordinators; Third Sector organizations; Questionnaire; Training

Articolo sottomesso: 19/09/2025, accettato: 08/10/2025

1. Quadro teorico¹

La valutazione, intesa come processo intenzionale e sistematico volto a raccogliere informazioni per formulare un giudizio argomentato utile alla crescita delle persone e dei contesti (Stame, 1998; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004; Patton, 1997), è una dimensione fondamentale e strategica anche all'interno dei servizi socioeducativi (Montalbetti, 2024; Bezzi, 2000; Pandolfi, 2012; Nuzzaci, 2012; Pandolfi & Palomba, 2025). Permette infatti di porre in evidenza non solo i risultati raggiunti, ma anche i processi e i meccanismi ad essi sottesi; se condotta in modo rigoroso e partecipato, fornisce quindi elementi potenzialmente utili ad innalzare la qualità dei servizi e delle professionalità in essi coinvolte.

Alla natura plurale della valutazione, la letteratura scientifica (Stame, 2016; Tessaro, 1997; Bezzi, 2010; Palumbo, 2002; Hadji, 1995) fa corrispondere una

¹ Nel presente articolo, per ragioni di fluidità espositiva, si fa uso perlopiù del maschile sovraesteso, intendendolo come genere neutro e inclusivo.

pluralità di funzioni. Tra queste merita richiamare: quella *conoscitiva* che accentua la dimensione connessa alla produzione di sapere senza necessariamente prevedere implicazioni pratiche; quella *formativa* che pone l'attenzione agli apprendimenti e alle piste concrete di miglioramento; quella *certificativa* che dà la priorità a rendicontare pubblicamente i risultati raggiunti; quella *decisionale* che pone in risalto il contributo offerto ai processi decisionali; quella *innovativa* che si focalizza sull'apporto per la messa alla prova di soluzioni inedite e quella *progettuale* che si concentra sulla verifica di ipotesi specifiche in situazioni incerte. In termini più generali, le funzioni menzionate – che, merita ricordarlo, sul piano della pratica non di rado coesistono e si contaminano – possono essere disposte lungo un continuum ai cui poli si collocano l'istanza di *accountability* e quella di *learning*. Le valutazioni orientate all'*accountability* mirano perlopiù a rendere conto pubblicamente dei risultati raggiunti (Martini, 1999 citato in Altieri, 2009) e sono spesso guidate dal desiderio di mostrare che le risorse economiche investite siano state ben spese; quelle guidate dal *learning* attribuiscono particolare importanza alla conoscenza dei meccanismi e dei processi sottesi all'evaluando, al fine di promuovere crescita e sviluppo nei contesti in cui la valutazione si è svolta o, nell'ottica della trasferibilità degli apprendimenti maturati, in altre situazioni simili (Stame, 2016).

Oltre a ricoprire diverse funzioni, la valutazione nei servizi socio-educativi può assumere ad oggetto diversi aspetti (Nevo, 1983; Torre, 2010; Galliani & Notti, 2014; Cerri, 2004; Montalbetti, 2024). Tra questi, un ruolo di primo piano, in ragione anche della sostenibilità e della trasferibilità del processo, è rivestito dalla rilevazione dei bisogni e del gradimento dei beneficiari. La rilevazione dei bisogni, effettuata nelle fasi iniziali di erogazione del servizio, è infatti spesso utilizzata per ottenere dati utili a progettare interventi cuciti su misura delle reali esigenze del target a cui si rivolgono. Il gradimento, invece, raccolto solitamente appena l'intervento è terminato, permette di conoscere le reazioni immediate delle persone in termini di soddisfazione verso il servizio erogato. Altri elementi che è possibile sottoporre a valutazione sono l'efficacia, in termini di raggiungimento degli obiettivi fissati, e l'efficienza, che chiama in causa il rapporto tra risultati raggiunti e quantità di risorse impiegate. Farsi carico della pluralità degli aspetti menzionati richiede certamente di mettere in campo strategie di valutazione complesse e articolate in ragione della loro natura multidimensionale. Attenzionare le dimensioni sino ad ora citate è certamente importante, ma limitare la valutazione a esse non permette di dare pieno risalto a un elemento strategico per il buon funzionamento dei servizi socio-educativi: i meccanismi e i fattori che si attivano durante l'erogazione. A tal proposito è d'obbligo fare riferimento alla valutazione dei processi che mira ad aprire la cosiddetta "black box" (Pawson & Tilley, 1997; Torrigiani, 2010; Harachi, Abbott, Catalano, Haggerty & Fleming, 1999; Weiss, 2007) facendo

emergere le teorie educative esplicite e implicite sottese ai servizi. Da ultimo merita sottolineare la rilevanza assunta negli ultimi tempi da un aspetto particolarmente apprezzato dai finanziatori degli interventi e dai policy maker: l'impatto (Stern, 2016; Rogers, 2009; Stame, 2020). La valutazione di impatto, ancor più quando si svolge nei contesti educativi che per loro natura sono ricchi di elementi complessi (Orizio, 2024), rappresenta un compito particolarmente sfidante (Orizio, Montalbetti & Lisimberti 2021), poiché richiede di collocarsi in una prospettiva di lungo termine e di prestare particolare attenzione ai cambiamenti ampi e trasformativi prodotti dal servizio e lasciati in eredità non solo ai beneficiari, ma anche ai contesti e alle comunità in cui il servizio è situato (OECD/DAC, 2019; Orizio & Montalbetti, 2020).

Le dimensioni di risultato e di processo richiamate sino a ora possono essere rilevate empiricamente secondo tempi e con procedure diversificate (Palumbo, 2002; Montalbetti, 2024). A livello temporale, soprattutto se si è interessati a esplorare il contesto, a rilevare bisogni e aspettative, o a prevedere alcune tendenze è opportuno collocare la valutazione prima o, al più tardi, nelle fasi iniziali dell'intervento. Se invece si è interessati a conoscere gli aspetti processuali e a monitorare l'andamento del servizio è utile condurre la valutazione in itinere. Infine, quando l'attenzione è posta ai risultati è necessario collocare almeno una rilevazione dopo un periodo più o meno lungo dal termine dell'intervento.

Per quanto riguarda i metodi e le strategie per rilevare i dati, la valutazione, come risaputo, è in gran parte debitrice di quanto già elaborato all'interno della ricerca sociale (Bezzi, 2010; Montalbetti 2024). Questionari, interviste, focus group, griglie osservative sono solo alcuni degli strumenti impiegati più di frequente. Tuttavia, merita sottolinearlo, la valutazione non si esaurisce nello strumento di rilevazione, anche se questo costituisce certamente uno tra gli elementi più visibili e concreti dell'intero processo. Se, come detto, non è tanto lo strumento a qualificare il processo valutativo, lo è invece l'uso dei dati: gli elementi raccolti sul campo oltre che a soddisfare un'esigenza conoscitiva devono servire, in ultima istanza, per formulare un giudizio utile al miglioramento del servizio stesso o di futuri interventi simili (Stame, 1998; Galliani & Notti, 2014; Stiozzi & Vinci, 2016; Montalbetti, 2024;).

2. La ricerca

2.1. Contesto, obiettivi e domande

Gli elementi sinteticamente richiamati nel precedente paragrafo appartengono al dominio della "teoria della valutazione" e costituiscono alcune tra le

principali coordinate concettuali e metodologiche su cui si fonda la valutazione tout-court, inclusa quella che assume ad oggetto i servizi socio-educativi. Inoltre – ed è questo il motivo specifico per il quale sono stati richiamati – oggetti, tempistiche, metodi e strategie di valutazione rappresentano lo sfondo entro il quale si posiziona la presente indagine che mira a esplorare come questi prendano forma e si manifestino empiricamente nei servizi socioeducativi gestiti da enti del terzo settore sul territorio di Brescia e provincia.

Più nel dettaglio l'indagine è stata guidata dai seguenti interrogativi specifici:

- Nei servizi socio-educativi presenti sul territorio bresciano si fa valutazione?
- Perché si sceglie di valutare o meno? (funzioni)
- Cosa si valuta? (oggetti)
- Chi si occupa della valutazione? (attori)
- Quando si valuta? (tempi)
- Quali metodi e strategie sono impiegati?
- Come sono utilizzati i risultati?

Si tratta di interrogativi prevalentemente riconducibili al polo conoscitivo e animati dall'intenzione di voler esplorare il campo piuttosto che di formulare giudizi sulla qualità di quanto rilevato. Cionondimeno, la riflessione critica sulle evidenze raccolte messe in dialogo con gli elementi teorici brevemente richiamati si configura come occasione per formulare alcune considerazioni che aiutano a cogliere come le pratiche intercettate si collocano rispetto a quanto consolidato in letteratura. Benché quindi non si tratti di un'indagine valutativa, indirettamente la riflessione sulle evidenze rilevate informa rispetto a ciò che c'è e a ciò che manca nei contesti di pratica.

2.2. *Metodi*

Per rispondere alle domande di ricerca è stata condotta un'indagine osservativa (Trincherò, 2004; Coggi & Ricchiardi, 2005; Montalbetti & Lisimberti, 2015; Benvenuto, 2015) nel periodo compreso tra giugno e dicembre 2024, coinvolgendo i coordinatori e le coordinatrici di servizi socioeducativi gestiti da cooperative sociali della provincia di Brescia. La scelta di includere tali soggetti come fonti informative è motivata dalla posizione privilegiata che il ruolo di coordinamento conferisce loro: uno sguardo di secondo livello in grado di restituire una visione d'insieme autorevole sul funzionamento dei servizi, non limitato all'operatività quotidiana (Simeone, 2023). La popolazione di riferimento è stata identificata attraverso il portale della Confederazione Cooperative

Italiane (sezione territoriale di Brescia)² che costituisce la principale associazione di tutela e rappresentanza del movimento cooperativo in Italia. In totale sono stati rintracciati, all'interno della sezione "le nostre cooperative", 87 servizi socio-educativi: 23 rivolti a persone con disabilità, 22 a persone anziane, 20 a minori, 11 a persone con dipendenze o in condizioni di grave marginalità sociale e 11 a persone con disturbi di salute mentale. Per ciascuno sono stati acquisiti, anche attraverso la consultazione dei rispettivi siti internet, i contatti mail e telefonici dei coordinatori e delle coordinatrici. Considerato il numero non particolarmente elevato di servizi e la natura dello strumento impiegato – un questionario strutturato – si è scelto di includere l'intera popolazione senza ricorrere a procedure di campionamento.

L'adozione del questionario è risultata opportuna in quanto ha consentito di rilevare a tappeto le opinioni dei coordinatori sui temi di interesse, senza richiedere loro un eccessivo impegno cognitivo. Inoltre, la standardizzazione dello strumento ha favorito la comparabilità dei dati nelle fasi di analisi. Tale scelta ha tuttavia comportato la rinuncia a informazioni più ricche e approfondite, tipiche delle indagini di natura qualitativa e non ha permesso di conoscere elementi non precedentemente previsti dal ricercatore (Marradi, 2019). Per la progettazione del questionario sono state consultate alcune indagini empiriche su temi affini, dedicando particolare attenzione alla disamina delle strategie di operazionalizzazione dei concetti (Breckell, Harrison & Robert, 2010; Ógáin, Lumley & Pritchard, 2012; Arvidson, 2009; Melloni, 2014). A partire dagli elementi informativi raccolti, nonché dai concetti di interesse riportati nel quadro teorico, è stato quindi costruito un questionario ad hoc, articolato in 3 aree principali costituite da domande a risposta chiusa (box. 1).

Box 1 - Struttura del questionario (aree di indagine, aspetti indagati, tipologie di item)

Area 1 - Profilo del rispondente (5 domande: scelta multipla semplice)

- Genere (M, F, Non specifica).
- Età (18-65).
- Titolo di studio (diploma, LT, LM, post laurea).
- Anzianità di servizio nel ruolo di coordinatore (1-50).
- Anzianità di servizio come coordinatore nella struttura in cui attualmente lavora (1-50).

Area 2 - Caratteristiche del servizio (6 domande: scelta multipla semplice)

- Tipologia di servizio (residenziale, semiresidenziale).
- Area di intervento (minori, anziani, disabili, salute mentale, tossicodipendenti).
- Sede del servizio (Brescia, valle Camonica-Iseo, bassa bresciana, val Sabbia-Garda, Val Trompia-basso Iseo).
- Anzianità del servizio (1-50+).

² <https://www.brescia.confcooperative.it/LUNIONE/Le-Nostre-Cooperative> (ultima consultazione nel mese di luglio 2024).

- Numero di operatori (meno di 10, 10-20, 20+).
- Formazione sul tema della valutazione ultimi 5 anni (sì, no).

Area 3 - Culture e pratiche di valutazione adottate nel servizio (3 domande: scelta multipla semplice*; 3 domande scelta multipla composta**; 12 domande: scala Likert 1: per nulla / 10: molto****)

- Frequenza con cui è praticata la valutazione* (regolarmente, occasionalmente, mai).
- Ragioni che spingono a non valutare** (mancanza di bisogno, altre priorità, mancanza risorse economiche, mancanza competenze, mancanza interesse, mancanza tempo, non richiesto dall'esterno).
- Aspetti valutati* (sì, no) (gradimento, efficacia, impatti, bisogni, efficienza, processi, performance, qualità).
- Ragioni che spingono a valutare*** (funzioni: conoscitiva, progettuale, decisionale, formativa, certificativa, innovativa).
- Attori che si occupano di valutazione* (interni, esterni, entrambi).
- Tempistiche con cui viene svolta la valutazione** (ex-ante, in itinere, ex-post breve termine, ex-post lungo termine).
- Metodi e strategie di valutazione** (bilancio sociale, monitoraggio, pubblicazione dati, carta servizi, questionari-interviste-griglie, studi di impatto, autovalutazione qualità organizzativa, altro-specificare).
- Modalità di impiego dei risultati*** (conoscere efficacia interventi, conoscere processi interventi, migliorare interventi in itinere, migliorare futuri interventi simili, comunicare esterno risultati, prendere decisioni informate da dati).

Merita precisare che quattro variabili riguardanti le caratteristiche del servizio (area 2) – la tipologia del servizio, l'anzianità del servizio, il numero di operatori e la partecipazione a iniziative formative sul tema della valutazione – sono state incluse ipotizzando che potessero influire sulla frequenza con cui la valutazione è praticata. Più nello specifico, si riteneva plausibile ipotizzare – anche in ragione di alcune tendenze evidenziate da altri studi (Melloni, 2014; Ógáin, Lumley & Pritchard, 2012) – che nei servizi più strutturati, in quelli da più tempo presenti sul territorio, in quelli più grandi e in quelli in cui erano state proposte iniziative formative sul tema della valutazione, le pratiche valutative fossero agite con maggiore regolarità.

Lo strumento è stato implementato attraverso Google Form e successivamente inviato per mail nel periodo agosto-settembre 2024 a tutti i coordinatori dei servizi socio-educativi rintracciati nel portale. Per massimizzare il numero di risposte, laddove necessario, sono stati effettuati alcuni recall telefonici mirati.

Prima di addentrarsi nella presentazione dei dati, vanno citati alcuni limiti derivanti dalle scelte metodologiche compiute. Un primo elemento di cui tener conto è direttamente connesso alla tipologia di strumento impiegato per la raccolta dei dati: un questionario strutturato a domande chiuse. Tale strumento,

sebbene risulti particolarmente sostenibile sul piano della compilazione, favorisca la comparabilità dei dati e diminuisca bias di soggettività in fase di analisi, lascia margini di libertà molto limitati ai rispondenti confinando il loro punto di vista alle categorie predeterminate dal ricercatore. Inoltre, la richiesta di dati *self-reported*, soprattutto su un tema complesso e scivoloso come quello della valutazione, induce a non trascurare possibili bias connessi alla desiderabilità sociale, nonché possibili distorsioni legate alla memoria o all'interpretazione soggettiva delle domande. Quest'ultimo aspetto tende, inoltre, ad acuirsi quando i quesiti vertono su argomenti complessi, astratti e multi sfaccettati, contribuendo a un disallineamento semantico tra le intenzioni del ricercatore e le interpretazioni del rispondente, con ricadute negative sulla validità dei costrutti indagati.

3. Dati

I dati sono stati analizzati mediante il software Microsoft Excel, che ha consentito il calcolo delle principali statistiche descrittive e, ove opportuno, la costruzione di tabelle di contingenza e rappresentazioni grafiche. L'esposizione dei dati segue la struttura del questionario e si articola nelle seguenti sezioni. In primo luogo, è delineato un profilo sintetico dei rispondenti e delle caratteristiche dei servizi inclusi nella rilevazione. Successivamente, sono presentati i dati relativi alla frequenza con cui la valutazione è condotta all'interno dei servizi, evidenziandone le variazioni in relazione ad alcune caratteristiche organizzative. Segue l'analisi delle funzioni attribuite alla valutazione nei contesti in cui essa è praticata. Per i servizi in cui non sono svolte attività valutative, sono riportate le motivazioni alla base della mancata diffusione. In seguito, l'attenzione è posta alla tipologia di attori coinvolti nel processo di valutazione e alle dimensioni oggetto di rilevazione. Successivamente si approfondiscono i tempi e le strategie di raccolta dei dati. Infine, sono presentate le modalità di utilizzo dei risultati valutativi da parte dei servizi.

3.1. *Profilo delle figure di coordinamento e caratteristiche dei servizi*

Al questionario hanno risposto in totale 74 persone³ (26% M; 74% F) con un'età media di 42 anni e con un livello moderato di istruzione universitaria di secondo e terzo ciclo (diploma = 11%; laurea triennale = 51%; laurea magistrale = 28%; formazione post laurea = 10%). Sul piano dell'esperienza si tratta di

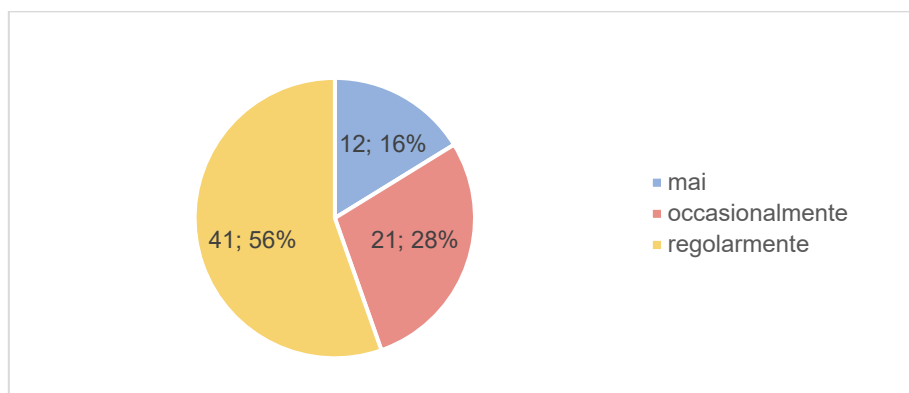
³ Tasso di risposta 85%.

figure che da tempo ricoprono ruoli di coordinamento (media = 9,4 anni) all'interno sia di servizi residenziali (59%), sia semiresidenziali (41%). Più nel dettaglio i rispondenti coordinano servizi rivolti a persone con disabilità (31%), persone con dipendenze (20%), minori (19%), persone con disturbi di salute mentale (18%) e persone anziane (12%). Dal punto di vista territoriale le strutture coprono le principali zone di Brescia e provincia: in particolare si trovano nel centro storico (27%), in Valle Trompia-Basso Iseo (23%), nella Bassa Bresciana (19%), in Valle Camonica-Iseo (18%) e in Valle Sabbia-Garda (14%). La maggior parte dei servizi vanta un'esperienza consolidata sul territorio: il 46% è infatti attivo da più di 20 anni, il 36% opera da un periodo compreso tra gli 11 e i 20 anni, il 12% tra i 6 e i 10 anni e soltanto il 5% è presente da meno di 5 anni. Un po' più della metà dei servizi (61%) presenta dimensioni abbastanza contenute (meno di 10 operatori), il 28% ha dimensioni medie (10-20 operatori), mentre solamente l'11% può essere considerato grande (più di 20 operatori). La metà dei rispondenti (37; 50%) afferma che nei servizi coordinati negli ultimi 5 anni sono state attivate formazioni su aspetti connessi al tema della valutazione.

3.2. Frequenza delle pratiche valutative e variazioni contingenti

Nel complesso, poco più della metà dei coordinatori dichiara che nel proprio servizio la valutazione è svolta "regolarmente" (55%), circa 1/4 (28%) afferma che è condotta "occasionalmente", mentre è contenuta (16%) la quota di coloro che dichiarano che nel servizio non si valuta "mai" (Graf. 1).

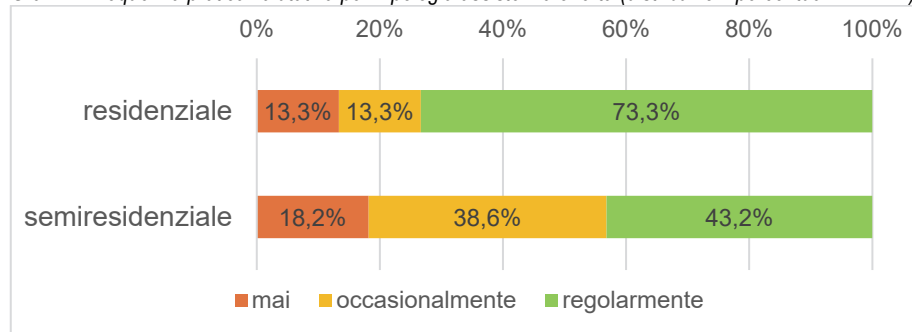
Graf. 1 - Frequenza pratica valutativa (distribuzioni percentuali e assolute – n = 74)



Tenendo conto delle ipotesi formulate nelle fasi di progettazione dell'indagine e delle variabili indipendenti e dipendenti incluse nel questionario (vd. par. 2.2), la variabile risposta "frequenza della valutazione" (mai; occasionalmente; regolarmente) è stata incrociata di volta in volta con le seguenti variabili esplicative: tipologia di assistenza (residenziale vs. semiresidenziale); anzianità del servizio (0-5; 6-10; 11-20; oltre 20 anni); numero di operatori (1-9; 10-20; oltre 20); formazione sulla valutazione negli ultimi cinque anni (sì; no); area di intervento (anziani; tossicodipendenti; disabili; minori; salute mentale). Merita precisare che questo tipo di analisi bivariata è di tipo descrittivo e, sebbene permetta di osservare come i valori di una variabile risposta siano contingenti alle categorie della variabile esplicativa, non consente di verificare se vi sia un'associazione statistica tra le variabili (Agresti & Finlay, 2012). Nondimeno rappresenta un'operazione utile per far emergere alcune tendenze nel movimento tra variabili, nonché preliminare ad analisi statistiche più elaborate.

Muovendosi nella direzione avanzata, un primo elemento rilevante riguarda le diverse frequenze con cui è praticata la valutazione nei servizi che offrono un'assistenza residenziale oppure semiresidenziale. Come si evince dal grafico 2 e dalla tabella 1 nei servizi residenziali la valutazione è svolta con maggiore regolarità (73,3%) rispetto a quanto accada in quelli a carattere semiresidenziale (43,2%).

Graf. 2 - Frequenza pratica valutativa per Tipologia assistenza offerta (distribuzioni percentuali – n = 74)

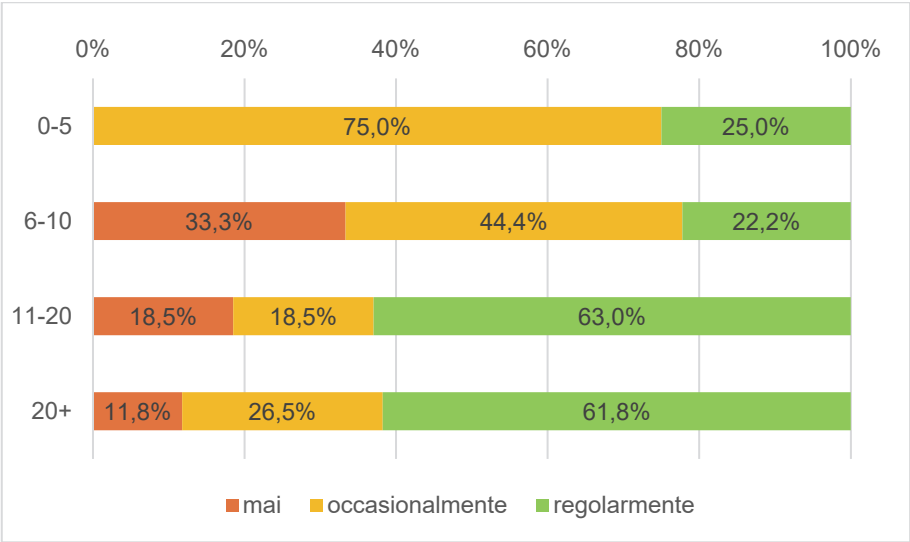


Tab. 1 - Frequenza pratica valutativa per Tipologia assistenza offerta (distribuzioni assolute e percentuali – n = 74)

Tipo assistenza		Frequenza valutazione					
		Mai		Occ.		Reg.	Tot.
Residenziale	4	13,3%	4	13,3%	22	73,3%	30 100%
Semires.	8	18,2%	17	38,6%	19	43,2%	44 100%
Tot.	12	16,2%	21	28,4%	41	55,4%	74 100%

Anche l’anzianità dei servizi sembra avere un certo influsso sulla frequenza con cui si valuta. A tal proposito, come emerge dal grafico 3 e dalla tabella 2, nei servizi presenti da più tempo sul territorio si riscontra una frequenza più regolare di tale pratica.

Graf. 3 - Frequenza pratica valutativa per Anzianità servizio (distribuzioni percentuali – n = 74)



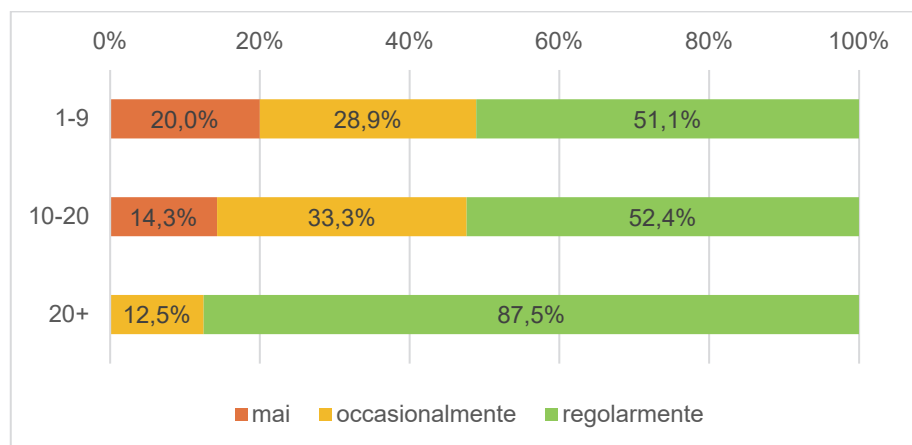
Tab. 2 - Frequenza pratica valutativa per Anzianità servizio (distribuzioni assolute e percentuali – n = 74)

Anzianità serv.	Frequenza valutazione						
	Mai		Occ.		Reg.		Tot.
0-5	0	0,0%	3	75,0%	1	25,0%	4 100%
6-10	3	33,3%	4	44,4%	2	22,2%	9 100%
11-20	5	18,5%	5	18,5%	17	63,0%	27 100%
20+	4	11,8%	9	26,5%	21	61,8%	34 100%
Tot.	12	16,2%	21	28,4%	41	55,4%	74 100%

Da ultimo, anche l’ampiezza del servizio è connessa a una variazione contingente nella frequenza della valutazione. In tal senso, osservando il grafico 4 e la tabella 3, emerge come nei servizi più grandi, in particolar modo in quelli

con più di 20 operatori, la valutazione risulta praticata con maggiore regolarità rispetto agli altri.

Graf. 4 - Frequenza pratica valutativa per Ampiezza (n. operatori) servizio (distribuzioni percentuali – n = 74)

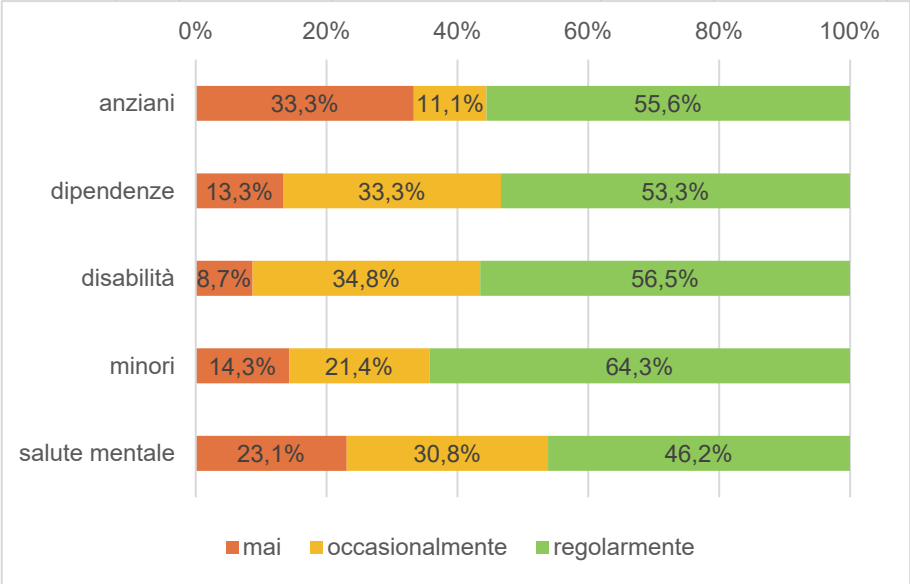


Tab. 3 - Frequenza pratica valutativa per Ampiezza (n. operatori) servizio (distribuzioni assolute e percentuali – n = 74)

N. operatori	Frequenza valutazione							
	Mai		Occ.		Reg.		Tot.	
1-9	9	20,0%	13	28,9%	23	51,1%	45	100%
10-20	3	14,3%	7	33,3%	11	52,4%	21	100%
20+	0	0,0%	1	12,5%	7	87,5%	8	100%
Tot.	12	16,2%	21	28,4%	41	55,4%	74	100%

Dall'incrocio tra il tipo di assistenza, l'anzianità, l'ampiezza del servizio e la frequenza della valutazione si evincono variazioni contingenti che nel complesso attestano come nei servizi più strutturati, stabili, continuativi, ampi e con una storia più consolidata sul territorio la valutazione sia diffusa con maggiore regolarità. Non si rilevano invece particolari differenze in termini di frequenza della valutazione tra le diverse aree in cui operano i servizi; soltanto nei servizi che operano nell'ambito della disabilità appare leggermente più diffusa (graf. 5; tab. 4).

Graf. 5 - Frequenza pratica valutativa per Area di intervento servizio (distribuzioni percentuali – n = 74)



Tab. 4 - Frequenza pratica valutativa per Area di intervento servizio (distribuzioni assolute e percentuali – n = 74)

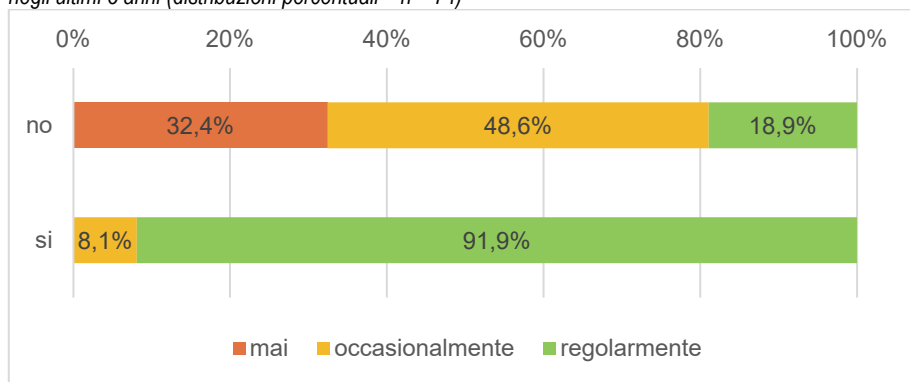
Area inter- vento	Frequenza valutazione							
	Mai		Occ.		Reg.		Tot.	
anziani	3	33,3%	1	11,1%	5	55,6%	9	100%
dipendenze	2	13,3%	5	33,3%	8	53,3%	15	100%
disabilità	2	8,7%	8	34,8%	13	56,5%	23	100%
minori	2	14,3%	3	21,4%	9	64,3%	14	100%
salute men- tale	3	23,1%	4	30,8%	6	46,2%	13	100%
Tot.	12	16,2%	21	28,4%	41	55,4%	74	100%

Un ultimo aspetto meritevole di attenzione concerne il ruolo che la formazione alla valutazione esercita sulla frequenza di tale pratica. A tal proposito, i rispondenti si distribuiscono in 2 gruppi numericamente uguali tra coloro che dichiarano che negli ultimi 5 anni nel proprio servizio sono state attuate formazioni sul tema della valutazione (37; 50%) e coloro che affermano di non averne svolte (37; 50%). Osservando i dati (graf. 6; tab. 5) emerge con forza come nel

sottogruppo in cui sono state attivate iniziative formative la valutazione sia praticata nella quasi totalità dei casi con regolarità (91,9%), mentre tale valore scende al 18,9% quando si considera il sottogruppo in cui non sono state attivate formazioni sul tema.

La formazione, in tal senso, parrebbe ricoprire un ruolo di primo piano nel promuovere o rafforzare la pratica della valutazione all'interno dei servizi socio-educativi.

Graf. 6 - Frequenza pratica valutativa per Partecipazione a interventi formativi sul tema della valutazione negli ultimi 5 anni (distribuzioni percentuali – n = 74)



Tab. 5 - Frequenza pratica valutativa per Partecipazione a interventi formativi sul tema della valutazione negli ultimi 5 anni (distribuzioni assolute e percentuali – n = 74)

Formazione valutazione		Frequenza valutazione							
		Mai		Occ.		Reg.		Tot.	
no		12	32,4%	18	48,6%	7	18,9%	37	100%
si		0	0,0%	3	8,1%	34	91,9%	37	100%
Tot.		12	16,2%	21	28,4%	41	55,4%	74	100%

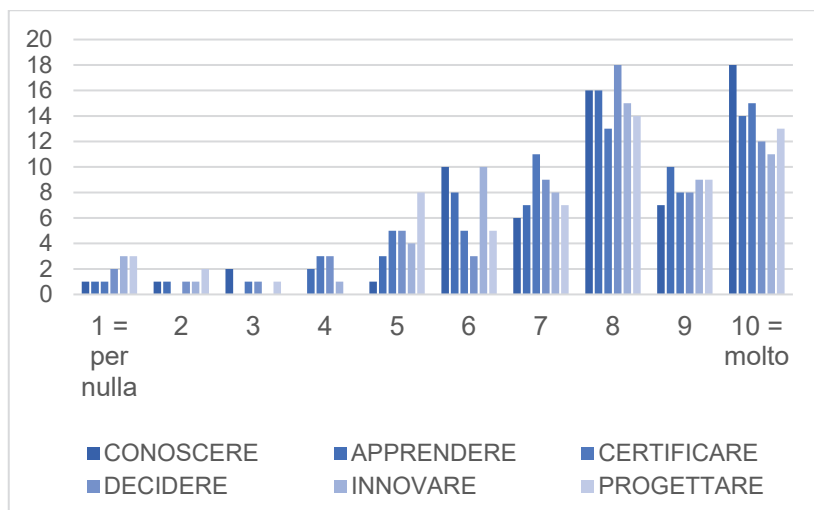
3.3. Funzioni attribuite alla valutazione all'interno dei servizi in cui è praticata

I coordinatori dei servizi in cui la valutazione è condotta con regolarità o occasionalmente (62; 83% sul totale dei servizi), su una scala da 1 (per nulla) a 10 (molto), affermano che tale pratica è svolta principalmente per “sapere come stanno andando le cose” (media = 7,9), per “promuovere apprendimento e miglioramento” (media = 7,8) e per “rendere conto dei risultati raggiunti” (media = 7,6). I valori medi elevati mostrano come nei servizi oggetto di indagine vi sia, dal punto di vista dei coordinatori, un pieno riconoscimento di tre funzioni

interconnesse e centrali nei processi valutativi: conoscere processi e risultati connessi all'evaluando sulla base di dati raccolti in modo scientifico (funzione conoscitiva), utilizzare questi insight per cercare di trasformare in positivo la situazione (funzione formativa) e, al contempo, impiegarli per dimostrare e certificare all'esterno le performance raggiunte (funzione rendicontativa). Con valori medi elevati, ma leggermente inferiori rispetto ai precedenti, i rispondenti dichiarano che nei loro servizi si fa valutazione per "prendere decisioni orientate da dati" (media = 7,4), per "sperimentare soluzioni nuove" (media = 7,4) e per "convalidare o smentire ipotesi di progetti operativi" (media = 7,3). Questi ulteriori elementi arricchiscono il quadro sulle ragioni che spingono a valutare nei servizi mettendo in luce anche altre funzioni che la valutazione può assumere: l'impiego dei dati rilevati per prendere decisioni evidence-based o, secondo una prospettiva meno ortodossa, evidence-informed (funzione decisionale), il contributo all'innovazione continua nei processi di lavoro (funzione innovativa) e, secondo una prospettiva proveniente dalla ricerca sperimentale, la possibilità, qualora le condizioni lo consentono, di mettere alla prova alcune ipotesi causali sui cui vi è incertezza (funzione progettuale).

Complessivamente, le distribuzioni di frequenza asimmetriche positive (graf. 7), i valori medi elevati (compresi tra 7,3 e 7,9) e le deviazioni standard abbastanza contenute (comprese tra 2,0 e 2,5) (tab. 6) mostrano come nei servizi, stando al dichiarato dei coordinatori, siano trasversalmente riconosciute le diverse funzioni che la valutazione può assumere, con una prevalenza di quelle conoscitive e formative.

Graf. 7 - Funzioni attribuite alla valutazione (distribuzioni assolute – n = 62)



Tab. 6 - Funzioni attribuite alla valutazione (scala 1 = per nulla – 10 = molto - medie e DS – n = 62)

	media	DS
Conoscere come stanno andando le cose (funzione conoscitiva)	7,9	2,1
Promuovere apprendimento e miglioramento (funzione formativa)	7,8	2,0
Rendere conto dei risultati raggiunti (funzione certificativa)	7,6	2,1
Prendere decisioni orientate da dati (funzione decisionale)	7,4	2,3
Per sperimentare soluzioni nuove (funzione innovativa)	7,4	2,3
Convalidare o smentire ipotesi di progetti operativi (funzione progettuale)	7,3	2,5

3.4. Motivazioni della mancata diffusione della valutazione nei servizi

Per quanto riguarda invece il gruppo di servizi (12; 16% sul totale dei servizi) in cui la valutazione non è “mai” condotta, i coordinatori riportano che tale pratica non è diffusa principalmente perché: non è richiesta (7; 58%); manca l’interesse all’interno dell’organizzazione (4; 33%); non ne è avvertito il bisogno (3; 25%); è data priorità ad altri interventi (3; 25%); sono carenti le competenze valutative (2; 17%); mancano le risorse economiche (1; 8%). Nessuno riconduce l’assenza della valutazione a una mancanza di tempo⁴. In ragione del numero ridotto dei componenti del sottogruppo, tali tendenze vanno interpretate con cautela; nondimeno, parrebbe che la richiesta esplicita di valutare sia l’elemento che più incentiva l’avvio di tale pratica all’interno delle organizzazioni. Con questa lettura converge anche buona parte della letteratura (Stame 1998; 2016; 2020) dove spesso gli esordi della valutazione sono ricondotti a richieste esterne e spesso vincolate all’ottenimento di risorse finanziarie.

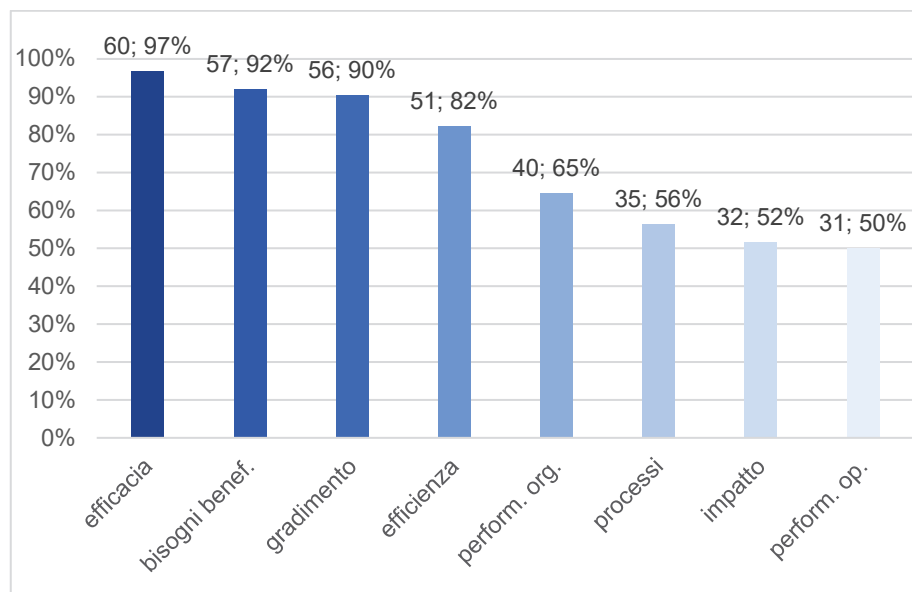
3.5. Attori coinvolti nella valutazione e dimensioni rilevate

All’interno del sottogruppo (n = 62) dei servizi in cui è praticata, la valutazione è condotta nella maggior parte dei casi (56%) congiuntamente da figure interne ed esterne al servizio, nel 37% è praticata esclusivamente da soggetti interni, mentre è in campo ad attori esterni in una quota decisamente ridotta di realtà (6%).

⁴ La somma di tutte motivazioni alla base della scelta di NON valutare è superiore al sottogruppo di chi non valutata mai (n = 12), poiché per questo item erano possibili fino a 3 risposte. I valori percentuali sono stati calcolati sul totale del sottogruppo di coloro che dichiarano di non valutare “mai” (12).

Come si evince dal grafico 8, gli aspetti maggiormente considerati all'interno delle valutazioni sono: l'efficacia dei servizi (97%), i bisogni dei beneficiari (92%), il gradimento percepito verso l'offerta (90%) e l'efficienza (82%). Meno attenzionate risultano le performance organizzative (65%), i processi di funzionamento dei servizi (56%), gli impatti di lungo termine (52%) e le performance degli operatori (50%)⁵.

Graf. 8 - Aspetti valutati (distribuzioni assolute e percentuali – n = 62)

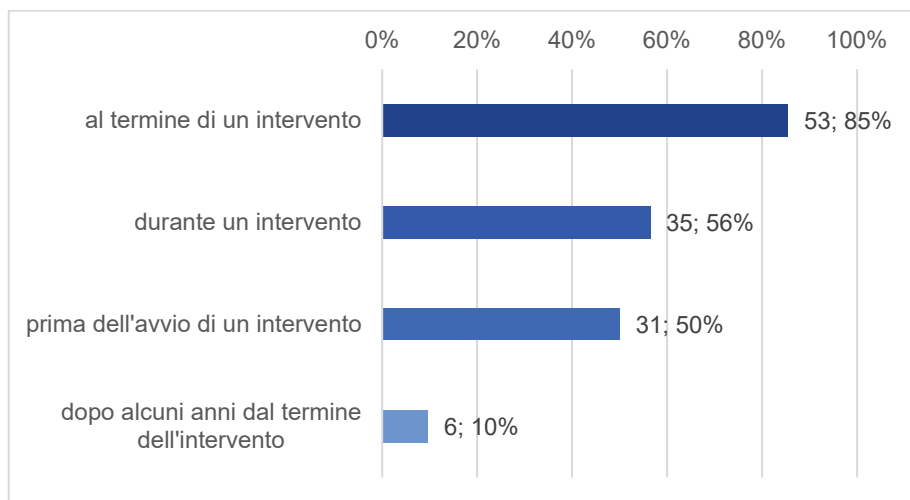


3.6. Tempi e strategie di valutazione

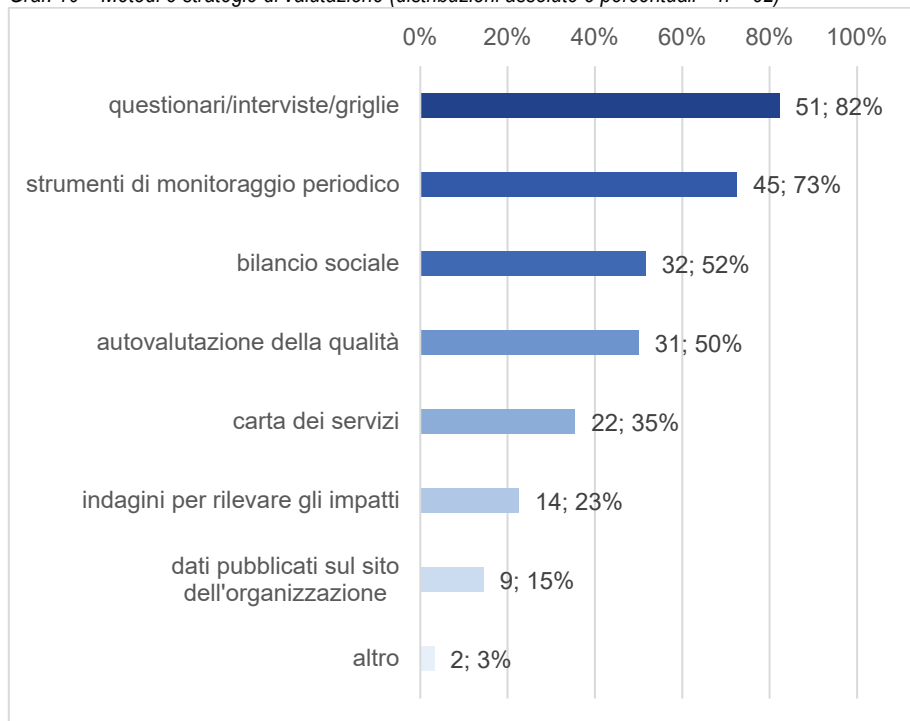
Dal punto di vista delle tempistiche (graf. 9), nella quasi totalità dei casi (85%) la valutazione è svolta al termine degli interventi; altresì sono adottate con una discreta frequenza anche le pratiche di valutazione in itinere (56%) ed ex-ante (50%). Decisamente poco diffuse (10%) sono invece le valutazioni ex-post condotte dopo alcuni anni dal termine dell'intervento.

⁵ Per ogni aspetto si è chiesto di indicare se fosse sottoposto o meno a valutazione all'interno del servizio.

Graf. 9 - Tempistiche di valutazione (distribuzioni assolute e percentuali – n = 62)



Graf. 10 – Metodi e strategie di valutazione (distribuzioni assolute e percentuali – n = 62)



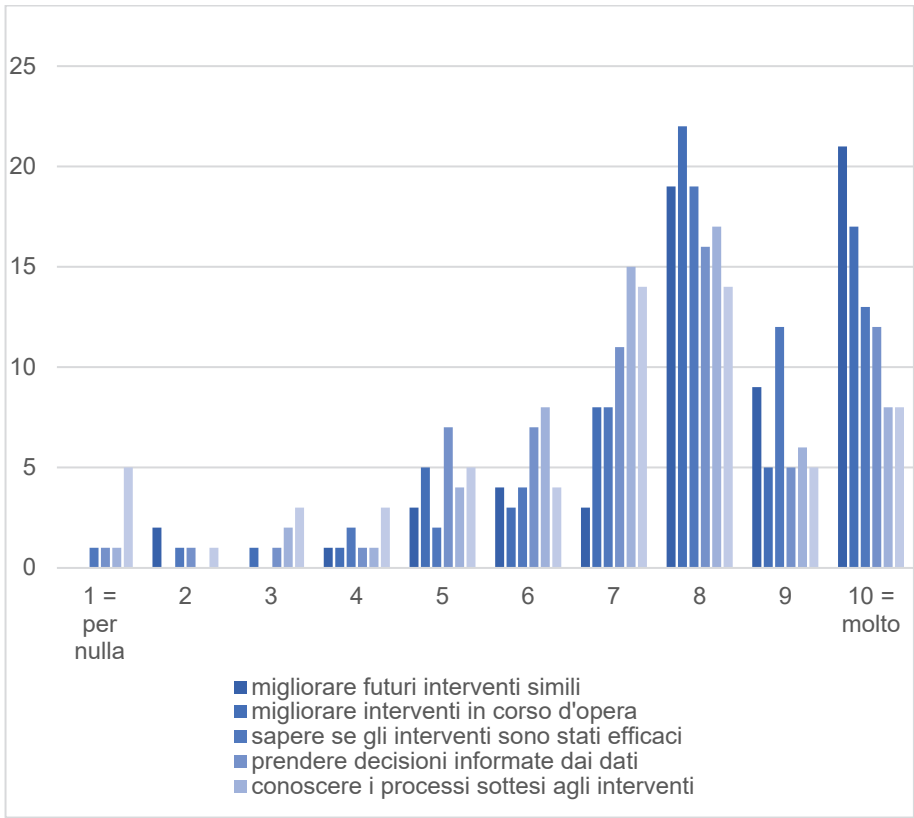
Per quanto concerne le strategie di raccolta dei dati (graf. 10), risultano largamente impiegati i classici strumenti derivati dalla ricerca empirica (questionari, interviste...) (85%) e gli strumenti di monitoraggio periodico (73%). Abbastanza diffusi sono anche gli strumenti solitamente adoperati per comunicare all'esterno e rendere trasparente il proprio operato; a tal proposito in circa la metà dei casi (52%) si dichiara di utilizzare il bilancio sociale, seguito dall'impiego delle carte dei servizi (35%) e dalla pubblicazione di dati sul sito web dell'organizzazione (14%). Gli strumenti di autovalutazione della qualità dei servizi sono menzionati dalla metà (50%) dei rispondenti. Meno diffuse, coerentemente con le tempistiche di valutazione precedentemente dichiarate, sono le indagini volte a rilevare gli impatti.

3.7. Modalità di utilizzo dei risultati

Uno tra gli aspetti che più caratterizzano la pratica valutativa, e che in parte la distinguono dalle forme di ricerca empirica di stampo marcatamente conoscitivo, concerne la modalità di impiego dei risultati. A tal proposito, come evidenziato da più autori (Weiss, 1998; Altieri, 2009; Palumbo & Torrigiani, 2009; Montalbetti, 2024) in valutazione i risultati a cui si è giunti dovrebbero essere usati per prendere decisioni più "sagge" a vari livelli e in diversi contesti. In coerenza con ciò, i coordinatori dichiarano di impiegare diffusamente e con finalità diversificate i risultati (graf. 11). Prioritario appare l'uso che ne viene fatto per migliorare futuri interventi simili (media = 8,2) e in corso d'opera (media = 8). Da ciò emerge la particolare rilevanza assunta dalla trasferibilità degli apprendimenti in futuri interventi simili, nell'ottica di contribuire al loro continuo miglioramento; altresì appare rilevante l'impiego dei risultati in itinere per affinare gli interventi durante il loro svolgimento. Un'altra modalità di utilizzo dei risultati ampiamente richiamata si connette direttamente all'esigenza di conoscere se quanto proposto è stato efficace (media = 7,9), ossia se ha funzionato e se gli obiettivi sono stati raggiunti. Tale istanza è particolarmente importante nei servizi socio-educativi, poiché contraddistinta da intangibilità, unicità e da un tasso ineliminabile di incertezza che non consente di sapere a priori se l'intervento proposto in quella particolare situazione sarà efficace (Orizio, Montalbetti & Lisimberti, 2021). Buono appare anche l'impiego dei risultati valutativi per prendere decisioni informate da dati (media = 7,4) e per conoscere in modo più accurato i processi sottesi agli interventi (media = 7,3). Ciò avvalorla la prospettiva dell'evidence informed education e al contempo richiama la necessità di aprire la scatola nera dei programmi per conoscere come e perché le cose hanno (o meno) funzionato. Meno diffuso appare

invece l’impiego dei risultati per comunicare all’esterno gli esiti raggiunti (media = 6,6), la qual cosa sembrerebbe mostrare una minor attenzione all’impiego dei risultati per conferire maggiore legittimità a quanto realizzato (tab. 7).

Graf. 11 – Utilizzo dei risultati (distribuzioni assolute – n = 62)



Tab. 7 - Utilizzo dei risultati (scala 1 = per nulla – 10 = molto - medie e DS – n = 62)

	media	DS
per migliorare futuri interventi simili	8,2	1,91
per migliorare gli interventi in corso d'opera	8,0	1,71
per sapere se gli interventi sono stati efficaci	7,9	1,91
per prendere decisioni informate dai dati	7,4	2,05
per conoscere i processi sottesi agli interventi	7,3	1,84
per comunicare all'esterno i risultati raggiunti	6,6	2,57

4. Discussione dei risultati

In linea con quanto sottolineato nel quadro teorico i rispondenti riconoscono tutte le differenti funzioni che la letteratura da tempo attribuisce alla valutazione (Stame, 2016; Tessaro, 1997; Bezzi, 2010; Palumbo, 2002; Hadji, 1995). In particolare, dalla base informativa a disposizione emergono con forza le funzioni conoscitive e formative, alle quali seguono quelle certificative. La valutazione è quindi intesa nei servizi come una leva strategica per promuovere apprendimento, miglioramento e crescita organizzativa, oltre che come strumento per rendere conto dei traguardi raggiunti. In tal senso, i risultati convergono con l'ampia letteratura (Lumino & Gambaredella, 2020; Stame, 2016; Martini, 1999 citato in Altieri, 2009) che concepisce in modo integrato e ricorsivo le funzioni, per lungo tempo disgiunte, di accountability e learning.

I rispondenti riconoscono altresì la varietà di aspetti che, come evidenziato dalla letteratura (Nevo, 1983; Torre, 2010; Galliani & Notti, 2014; Cerri, 2004; Montalbetti, 2024), possono essere sottoposti a valutazione. In particolare, la quasi totalità dei coordinatori afferma che nei propri servizi si valutano l'efficacia degli interventi, i bisogni e il gradimento dei beneficiari; appaiono, invece, meno indagate le dimensioni processuali e gli impatti di lungo termine. Tale tendenza, se da un lato testimonia la volontà di porre in risalto in modo immediato i risultati conseguiti, dall'altro mostra una minore attenzione ai processi sottesi agli interventi e, in particolare, alle dimensioni più complesse e diacroniche, quali gli impatti. A tal proposito, i dati sollecitano a rafforzare quegli approcci valutativi orientati ad "aprire la scatola nera" dei servizi (Pawson & Tilley, 1997; Weiss, 2007; Stame, 1998) per mettere in luce i meccanismi e le teorie implicite che sostengono l'azione e invitano a investire in forme di valutazione di impatto in grado di cogliere anche i cambiamenti più ampi e trasformativi (Stern, 2016; Orizio, 2024).

Un ulteriore aspetto meritevole di approfondimento riguarda le modalità di utilizzo dei risultati valutativi all'interno dei servizi. A tal proposito la letteratura (Weiss, 1998; Altieri, 2009; Palumbo & Torrigiani, 2009) mette in evidenza la pluralità di finalità con cui tali risultati possono essere impiegati, sottolineando tuttavia come essi dovrebbero servire in primis per prendere "decisioni più sagge" a diversi livelli e in differenti contesti. In coerenza con ciò, i coordinatori dichiarano di utilizzare i risultati principalmente per migliorare gli interventi in corso d'opera e futuri; mentre appare in secondo piano l'impiego dei dati per comunicare all'esterno i risultati raggiunti. Ciò suggerisce che, almeno nel contesto bresciano, la valutazione sia percepita più come un'occasione di apprendimento organizzativo interno, piuttosto che come una pratica di accountability verso l'esterno, configurandosi quindi come un processo più vicino alla prospettiva del learning e meno a quella della mera rendicontazione.

In ragione del ruolo strategico ricoperto dalla valutazione per rendere visibile e promuovere la qualità dei servizi socio-educativi (Bezzi, 2000; Iannotta, 2023; Zaggia, 2019; Restiglian, 2020; European Commission, 2014), merita infine porre in risalto alcune condizioni e alcuni fattori che possono promuovere tale pratica. A tal proposito la base informativa a disposizione ha permesso di osservare alcune variazioni contingenti tra la frequenza con cui la valutazione è praticata e le caratteristiche dei servizi. Nei servizi residenziali, con maggiore anzianità e ampi, la valutazione appare svolta con maggiore regolarità. In tal senso, è plausibile che nei servizi maggiormente strutturati e stabili vi siano più risorse economiche e umane, ma anche un maggiori spazi da dedicare alla pratica della valutazione; viceversa nei servizi destrutturati, piccoli e giovani è ragionevole che vi siano meno risorse per fare valutazione, o comunque è verosimile che nelle fasi iniziali, a torto o a ragione, le risorse a disposizione siano indirizzate prioritariamente alla progettazione e all'erogazione degli interventi educativi. Vi è però un ulteriore fattore che più dei precedenti sembra influenzare positivamente la frequenza con cui la valutazione è praticata: l'aver svolto iniziative formative sul tema della valutazione negli ultimi 5 anni. La formazione, in tal senso, parrebbe quindi ricoprire un ruolo di primo piano nel promuovere e rafforzare la pratica della valutazione all'interno dei servizi socio-educativi, avvalorando la tesi secondo la quale lo sviluppo di competenze valutative costituisca un prerequisito cruciale per il consolidamento della cultura della valutazione. Tale evidenza è coerente con quanto sostenuto dalla letteratura (Montalbetti, 2024; Vinci, 2016; Picciotto, 2011), che individua nella disponibilità di competenze specifiche non solo un fattore abilitante, ma anche un elemento capace di incidere sulla qualità metodologica delle pratiche valutative. In particolare, la formazione iniziale e in servizio, se ben progettata, può fornire le coordinate teoriche, metodologiche e tecnico-strumentali per progettare e implementare dispositivi di valutazione rigorosi, validi, coerenti e sensibili agli oggetti che assumono a valutazione. In questa prospettiva anche l'università è chiamata ad assumere il proprio impegno formativo per promuovere una cultura e una pratica della valutazione scientificamente impostata, sensibile agli elementi complessi presenti nei contesti educativi ed eticamente orientata allo sviluppo del bene comune.

5. Conclusioni

Pur configurandosi come un'indagine conoscitiva – e non come una ricerca valutativa in senso proprio – il lavoro ha consentito di far emergere elementi significativi circa le modalità con cui la valutazione è concepita e praticata nei servizi socio-educativi bresciani. L'immagine complessiva restituita è quella di

un sistema in buona salute, in cui la valutazione appare diffusa e riconosciuta come dimensione rilevante per promuovere la qualità del lavoro educativo. Tuttavia, accanto a tali aspetti positivi, si rilevano anche aree meno presidiate, in particolare quelle relative alla valutazione degli impatti di lungo periodo e delle dinamiche processuali, che rappresentano invece nodi cruciali per comprendere il funzionamento e i cambiamenti ampi e trasformativi generati dagli interventi.

Due questioni, tra le altre, meritano un'attenzione specifica. In primo luogo, la presenza – seppur minoritaria – di servizi che dichiarano di non realizzare mai alcuna forma di valutazione costituisce un elemento su cui riflettere. A prescindere dal numero circoscritto, il fenomeno appare rilevante, poiché risulta difficile immaginare come tali realtà possano offrire servizi di qualità in assenza di pratiche sistematiche di monitoraggio e di valutazione. Inoltre, non può essere trascurato il fatto che la cornice normativa vigente – si pensi alle Linee guida per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte dagli enti del Terzo settore (D.M. 23 luglio 2019) – promuove, e in alcuni casi richiede esplicitamente, l'attivazione di processi valutativi. In questa prospettiva, meriterebbe approfondire maggiormente la situazione dei servizi che non attivano alcuna forma di valutazione, poiché il loro operato solleva interrogativi rispetto alla capacità di coniugare obblighi normativi, accountability e qualità degli interventi stessi.

In secondo luogo, occorre distinguere da un lato i motivi che spingono ad avviare la valutazione e dall'altro la qualità del processo metodologico e le modalità di impiego dei risultati. Se la spinta normativa e istituzionale può costituire una leva iniziale, sono soprattutto il rigore con cui il processo valutativo è condotto e l'uso dei risultati ai fini del miglioramento a conferire valore alla valutazione. A tal proposito, la formazione iniziale e in servizio rappresenta una leva strategica per diffondere una cultura e pratiche di valutazione scientificamente orientate.

Riferimenti bibliografici

- Agresti A., & Finlay B. (2012). *Metodi statistici di base e avanzati per le scienze sociali* (Ed. it. a cura di M. Porcu). Milano: Pearson. (Originariamente pubblicato nel 2009).
- Altieri L. (2009). *Valutazione e partecipazione. Metodologia per una ricerca interattiva e negoziale*. Milano: FrancoAngeli.
- Arvidson M. (2009). *Impact and evaluation in the UK third sector: reviewing literature and exploring ideas*. Third Sector Research Centre, Working Paper 27.
- Benvenuto G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Bezzi C. (2000). *La valutazione dei servizi alla persona*. Perugia: Giada.
- Bezzi C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa* (3^a ed.). Milano: FrancoAngeli.

- Breckell P., Harrison K., & Robert N. (2010). *Impact reporting in the UK charity sector*. CFDG, Charity Finance Directors' Group.
- Cerri R. (Ed.). (2004). *Valutare i progetti educativi: percorso di riflessione verso una mentalità valutativo-progettuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- European Commision (2014). Proposal for key principles of a quality framework for Early childhood. https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecec-quality-framework_en.pdf.
- Galliani L., & Notti A. M. (Eds.) (2014). *Valutazione educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Hadji C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Harachi T. W., Abbott R. D., Catalano R. F., Haggerty K. P., & Fleming C. B. (1999). Opening the black box: using process evaluation measures to assess implementation and theory building. *American journal of community psychology*, 27(5): 711-731.
- Iannotta J. S. (2023). Perché valutare. In: A.M. Notti, R. Tammaro (a cura di). *Docimologia oggi. Manuale per docenti e futuri docenti* (pp. 33-50). Lecce: Pensa Multimedia.
- Lumino R., & Gambardella D. (2020). Re-framing accountability and learning through evaluation: Insights from the Italian higher education evaluation system. *Evaluation*, 26(2): 147-165.
- Marradi A. (2019). *Tutti redigono questionari. Ma è davvero così facile?*. Milano: FrancoAngeli.
- Melloni E. (Ed.) (2014). *Come le organizzazioni Nonprofit valutano l'impatto delle proprie attività*. IRS, Sodalitas. https://www.sodalitas.it/public/allegati/INDAGINE_RISULTATI_201531512283440.pdf (ultima consultazione: agosto '25).
- Montalbetti K. (2024). *La valutazione in campo educativo e formativo: logiche, scenari, esperienze*. Milano: Vita & Pensiero.
- Nevo D. (1983). The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 53(1): 117-128. Doi: 10.3102/00346543053001117
- Nuzzaci A. (2012). *Qualità e valutazione dei servizi extrascolastici*. Lecce: Pensa multimedia.
- OECD/DAC (2019). *Better Criteria for Better Evaluation Revised Evaluation Criteria Definitions and Principles for Use*. <https://www.oecd.org/dac/evaluation/revised-evaluation-criteria-dec-2019.pdf>.
- Ógáin E. N., Lumley T., & Pritchard D. (2012). *Making an impact. Impact measurement among charities and social enterprises in the UK*. London: NPC.
- Orizio E. (2024). *Navigare nella complessità: la valutazione di impatto nei contesti socio-educativi*. Lecce: PensaMultiMedia.
- Orizio E., & Montalbetti K. (2020). La valutazione di impatto nel contesto socio-educativo: un ibrido tra evaluation, assessment e measurement?. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 77: 33-49, Doi: 10.3280/RIV2020-077003.

- Orizio E., Montalbetti K., & Lisimberti C. (2021). Valutare l'impatto nei progetti educativi. Un compito (im)possibile?. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 80-81: 101-123, Doi: 10.3280/RIV2021-080006.
- Palumbo M., & Torrigiani C. (2009). *La partecipazione fra ricerca e valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palumbo M. (2002). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare* (2^a ed.). Milano: FrancoAngeli.
- Pandolfi L. (2012). *Valutare servizi educativi: un'introduzione*. Lecce: Pensa multimedia.
- Pandolfi L., & Palomba F. (2025). *Qualità educativa delle comunità per minori. Un percorso di valutazione sul campo*. Lecce: Pensa multimedia.
- Patton M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Pawson R., & Tilley N. (1997). *Realistic Evaluation*. Thousand Oaks and London: Sage.
- Picciotto R. (2011). The logic of evaluation professionalism. *Evaluation*, 17(2): 165-180.
- Regeer B. J., de Wildt-Liesveld R., van Mierlo B., & Bunders J. F. (2016). Exploring ways to reconcile accountability and learning in the evaluation of niche experiments. *Evaluation*, 22(1): 6-28.
- Restiglian E. (2020). *Valutazione della qualità nei servizi per l'infanzia. Sistemi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Rogers P. J. (2009). Matching impact evaluation design to the nature of the intervention and the purpose of the evaluation. *Journal of development effectiveness*, 1(3): 217-226.
- Rogers P. J., & Weiss C. H. (2007). Theory-based evaluation: Reflections ten years on: Theory-based evaluation: Past, present, and future. *New directions for evaluation*, (114).
- Rossi P., Lipsey M., & Freeman H. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Simeone D. (2023). Il pedagogista e le competenze di secondo livello. In: A. De Vita & P. Dusi (a cura di). *Il mestiere di pedagogista. Approcci, contesti, competenze* (pp. 111-122). Pisa: ETS.
- Stame N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Roma: Seam.
- Stame N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.
- Stame N. (2020). Valutazione d'impatto sociale. Committenti, Enti di Terzo Settore e valutatori. *Impresa Sociale*, 4: 54-60. Doi: 10.7425/IS.2020.04.09.
- Stern E. (2016). *La valutazione di impatto. Una guida per committenti e manager preparata per Bond*. Milano: FrancoAngeli.
- Stiozzi S. U., & Vinci V. (2016). *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*. Milano: FrancoAngeli.
- Stufflebeam D. L., & Kellaghan T. (2003). *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Stufflebeam D. L., Madaus G. F., & Kellaghan T. (2012). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2 ed.). Boston, Dordrecht, London: Kluwer Academic Publishers.
- Tessaro F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando Editore.
- Torre E. M. T. (2010). *Strategie di ricerca valutativa in educazione e formazione*. Roma: Aracne.
- Torrigiani C. (2010). *Valutare per apprendere. Capitale sociale e teoria del programma*. Milano: FrancoAngeli.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- Vinci V. (2016). Ridefinire il profilo professionale del valutatore degli staff nell'educazione degli adulti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(2): 411-416.
- Weiss C. H. (2007). La valutazione basata sulla teoria: passato, presente e futuro (Trad. It.). In: N. Stame (a cura di). *Classici della valutazione* (pp. 353-370). Milano: FrancoAngeli. (Originalmente pubblicato nel 1997).
- Zaggia C. (2019). *La valutazione dei servizi educativi. Verso un modello integrato di qualità gestionale, sociale e ambientale*. Lecce: Pensa multimedia.