

XXX - 94/2026

---

*rív*

Rassegna  
Italiana di  
Valutazione



Rassegna Italiana di Valutazione

---

XXX - 94/2026

*riv*

Rassegna  
Italiana di  
Valutazione

**FrancoAngeli** 

## ***RIV.* Rassegna Italiana di Valutazione.**

Quadrimestrale dell'Associazione Italiana di Valutazione

---

### **Direttore editoriale**

Giuseppe Moro, *Università di Bari Aldo Moro*, giuseppe.moro@uniba.it

### **Comitato direttivo**

Veronica Lo Presti, *Sapienza Università di Roma*, veronica.lopresti@uniroma1.it

Francesco Mazzeo, *Università di Catania*, fmazzeo@unict.it

Erica Melloni, *Università Mercatorum*, erica.melloni@unimercuratorum.it

### **Comitato editoriale**

Michela Freddano, *INVALSI*, michela.freddano@invalsi.it

Francesca Pia Scardigno, *Valutatrice indipendente*, francescapia.scardigno@univaq.it

Claudio Torrigiani, *Università di Genova*, claudio.torrigiani@unige.it

Giancarlo Vecchi, *Politecnico di Milano*, giancarlo.vecchi@polimi.it

### **Comitato scientifico**

Maria Carmela Agodi, *Università di Napoli Federico II*, agodi@unina.it

Gianluca Argentin, *Università di Milano Bicocca*, gianluca.arginin@unimib.it

Ferruccio Biolcati Rinaldi, *Università di Milano*, ferruccio.biolcatiunimi.it

Simone Busetti, *Università di Teramo*, sbusetti@unite.it

Daniele Checchi, *Università di Milano*, danile.checchi@unimi.it

Antonio Fasanella, *Sapienza Università di Roma*, antonio.fasanella@uniroma1.it

Osvaldo Feinstein, *Valutatore indipendente*, ofeinstein@yahoo.com

Dora Gambardella, *Università di Napoli Federico II*, dora.gambardella@unina.it

Giampietro Gobo, *Università di Milano*, giampietro.gobo@unimi.it

Sebastian Lemire, *Strada Education Foundation*, sebastian.lemire@strada.org

Andrea Lippi, *Università di Firenze*, lippi@unifi.it

Andrea Mairate, *Commissione Europea – Institute for European Studies*,  
andrea.mairate@ec.europa.eu

Mita Marra, *Università di Napoli Federico II*, mita.marra@unina.it

Katia Horber Papazian, *Université de Lusanne*, Katia.Horber-Papazian@unil.ch

Carlo Pennisi, *Università di Catania*, cpennisiunict.it

Donatella Poliandri, *INVALSI*, donatella.poliandri@invalsi.it

Laura Polverari, *Università di Padova*, laura.polverari@unipd.it

Stefania Profeti, *Università di Bologna*, stefania.profeti@unibo.it

Claudio Radaelli, *European University Institute*, claudio.radaelli@eui.eu

Emanuela Reale, *CNR Roma*, emanuela.reale@icres.cnr.it

Gloria Regonini, *Università di Milano*, gloria.regonini@unimi.it

Maria Stella Righettini, *Università di Padova*, mariastella.righettini@unipd.it

Robert Shepherd, *Carleton University (CA)*, RobertPShepherd@cunet.carleton.ca

Dominika Wojtowicz, *Kozminski University (PL)*, doma@kozminski.edu.pl

**Impaginazione e cura redazionale** Micaela Sciarra, micaelasciarra@gmail.com

## Sommario

a. XXX – n. 94

<b>Editoriale</b>	pag. 5
I. Psaroudakis, G. Tomei. <i>Comunicare il valore con competenza. Perché il Terzo Settore dovrebbe acquisire competenze metodologiche nel campo della valutazione (non solamente) dell'impatto sociale.</i>	» 11
D. Luisi. <i>Governance del servizio sociale in emergenza, profili emergenti del lavoro sociale e ruolo della valutazione.</i>	» 37
G. Parente, G. Cinotti. <i>La teoria del cambiamento in pratica: riflessioni e adattamenti dalla valutazione del progetto CoMix.</i>	» 58
M. Freddano, I. Salvadori. <i>La valutazione esterna delle scuole per il miglioramento: evidenze da una systematic review qualitativa.</i>	» 83
E. Vinci, M. Freddano, D. Torti. <i>L'interazione tra autovalutazione delle scuole e digitalizzazione: il punto di vista degli utenti.</i>	» 109
C. Balenzano, D. Broglio, G. Moro, D. Oliva, N. Orlando. <i>Contrastare la dispersione scolastica con interventi multidimensionali: la valutazione del programma Diritti a scuola</i>	» 132



# Editoriale

La Rassegna Italiana di Valutazione nasce nel 1996 a Perugia come rivista pionieristica sul tema specifico della valutazione. Inizialmente distribuita su floppy disk, poi disponibile online e, tra il 2001 e il 2002, anche in formato cartaceo grazie alla collaborazione con l'Associazione Italiana di Valutazione.

A partire da questo fascicolo, la rivista, oltre a essere gestita dall'Associazione e pubblicata da Franco Angeli, si apre a una nuova fase essendo disponibile non solo online, ma anche in open access. Una scelta di ulteriore apertura a tutti i settori coinvolti dalla valutazione e di ampliamento e diffusione a largo spettro della cultura della valutazione.

In questa nuova fase, il numero 94 della rivista assume un significato di svolta importante e amplia ulteriormente la riflessione attuale sul significato della valutazione applicata a diversi settori di intervento, attraverso la trattazione di articoli accomunati da un'illustrazione di temi al centro del dibattito scientifico sulla valutazione delle politiche pubbliche che non è circoscrivibile solo alla descrizione delle tecniche e degli orientamenti e, dunque, alla ricerca valutativa, ma si intreccia con un ragionamento più ampio e complessivo sul contributo attuale che la valutazione può apportare alle politiche pubbliche. Gli articoli contenuti nel fascicolo pongono degli interrogativi di rilevante attenzione per il variegato mondo della valutazione con le sue finalità, i suoi metodi e la sua potenzialità di incidere efficacemente sul miglioramento delle politiche.

In questo quadro, risulta centrale il tema della valutazione d'impatto nelle sue diverse declinazioni e nella sua applicazione a possibili ambiti di intervento. Tante sono ancora le questioni rilevanti che ruotano attorno alla valutazione, ai suoi effetti e alle pratiche di valutazione di impatto, che si tratti di impatto sociale, culturale o economico.

Gli articoli del fascicolo consentono l'approfondimento di tali questioni con un focus sul significato della valutazione e dei suoi impatti, anche nei

temini di una leva e di una spinta all'innovazione per le organizzazioni, che siano del Terzo Settore, scolastiche o legate al privato sociale.

In particolare, le proposte di ricerca e di riflessione teorica contenute in questi saggi aprono alla possibilità di andare oltre la narrazione prevalente di una valutazione di impatto che intercetta principalmente le metriche degli investimenti a impatto a fronte di una centralità del ruolo delle Fondazioni, delle scuole e, in generale, del Terzo Settore in contesti di policy non neutri che possono definire uno spazio di opportunità per l'attività di valutazione e per l'uso dei suoi risultati. Resta centrale, in questa prospettiva, l'interesse ad approfondire l'intenzionalità dell'azione pubblica e a progettare le politiche come fortemente orientate a produrre dei cambiamenti nei contesti specifici della loro implementazione.

La valutazione d'impatto sociale nel Terzo Settore, l'uso della Theory of Change (ToC) per collegare il quadro teorico di una valutazione alle sue pratiche operative e di ricerca in ambito sociale, l'impatto di programmi di contrasto alla dispersione scolastica, la valutazione esterna come strumento per il miglioramento del funzionamento delle scuole e il ruolo della digitalizzazione dei sistemi di autovalutazione delle istituzioni scolastiche sono i principali nodi di riflessione di questo fascicolo.

Propongo ora una breve presentazione dei saggi.

L'articolo di Irene Psaroudakis e Gabriele Tomei si colloca nella prospettiva generale dei cambiamenti legislativi che hanno sottolineato come la misurazione dell'impatto sociale generato dagli organismi di Terzo Settore sulle comunità di riferimento risulti un aspetto dirimente nell'assegnazione delle risorse, come obbligo di valutazione degli esiti conseguiti in virtù delle attività previste dai progetti finanziati.

In questo quadro, gli autori affrontano il tema dell'importanza della valutazione come uno degli asset strategici su cui costruire il mutamento del Terzo Settore, valorizzando la sua finalità originaria di ricerca del benessere collettivo attraverso l'acquisizione di un *modus operandi* inedito e definito "strategico" rispetto al passato e facendo le opportune distinzioni tra le peculiarità identitarie, organizzative e strutturali che definiscono, anche giuridicamente, le singole compagini del Terzo Settore. Il saggio si interroga, sul piano metodologico, sulle caratteristiche di approcci e modelli valutativi a disposizione delle realtà di Terzo Settore, a partire dal momento in cui la norma ha reso obbligatorio (o fortemente raccomandato) l'utilizzo della valutazione d'impatto sociale. Sul piano estremamente attuale dell'utilizzo concreto dei dati valutativi, il saggio si interroga sull'individuazione delle prospettive più coerenti affinché la valutazione d'impatto sociale possa

adeguatamente svolgere un ruolo di supporto all'innovazione organizzativa e alla visione strategica degli enti di Terzo Settore.

L'articolo di Daniela Luisi esplora il tema della governance dei servizi in emergenza e quello del lavoro territoriale dei servizi e degli operatori sociali, in chiave valutativa e di policy practice, sulla base del lavoro di riflessione e approfondimento di un ciclo di seminari svolto sul lavoro territoriale di cura e di prossimità, con referenti istituzionali, accademici e professionisti del servizio sociale nel periodo immediatamente successivo alla fase di lockdown (giugno 2020) e a distanza di un anno dalla sua fase critica (febbraio 2021). Nello specifico, il contributo propone l'analisi di quattro profili idealtipici del lavoro sociale, tra innovazione sociale e approccio place-based nell'ambito del framework teorico della policy practice del lavoro sociale, ampiamente radicato nel dibattito internazionale sul social work (Gal e Weiss-Gal, 2013; 2023; 2024) e in fase di consolidamento in ambito nazionale (Guidi e Mordegia, 2024).

La proposta di Giuliana Parente e Glenda Cinotti si focalizza su un'applicazione empirica della Theory of Change (ToC) e sulle sue implicazioni teorico-metodologiche, applicate a un intervento di cohousing che coinvolge due gruppi accomunati da condizioni di fragilità multipla.

A seguito di una ricostruzione delle potenzialità e dei principali campi di applicazione della ToC nella letteratura di riferimento, il saggio illustra le caratteristiche specifiche del progetto CoMix - finanziato dal FIS e promosso da un Comune toscano e centrato su iniziative di co-housing rivolte a categorie fragili (giovani con disabilità e giovani NEET) e all'attivazione di poli multifunzionali volti ad avvicinare la pubblica amministrazione ai quartieri periferici della città. Il focus del saggio è sul piano valutativo costruito "su misura" del progetto, sull'approccio metodologico adottato e sulle sue modalità di adattamento al contesto specifico, anche in relazione al cambiamento dell'ente valutatore del progetto. La riflessione consente anche di approfondire, sulla base dei risultati della valutazione, le implicazioni derivanti dal riadattamento della ToC al contesto di riferimento del progetto.

Nel saggio dedicato alla valutazione esterna delle scuole in Italia, Michela Freddanno e Ilaria Salvadori discutono dell'impatto della valutazione esterna sui processi di miglioramento delle scuole, a partire dall'analisi di uno studio controfattuale sui comportamenti delle scuole a seguito di visita di valutazione esterna, seguito da uno studio qualitativo di alcuni casi studio specifici individuati sulla base dei criteri emersi dallo studio quantitativo.

A partire dalla necessità di approfondire l'innovazione potenzialmente apportata dalla valutazione esterna rispetto al miglioramento delle scuole, il saggio approfondisce la parte della ricerca dedicata alla rassegna sistematica

della letteratura, con la finalità principale di conoscere l'esistenza di studi che supportino la tesi che la valutazione esterna delle scuole incida sul miglioramento, con un focus su quali pratiche di valutazione esterna e quali processi di miglioramento.

I risultati della rassegna sistematica qualitativa mostrano un'eterogeneità circa la ricaduta dei processi di valutazione esterna delle scuole, i quali possono generare effetti positivi a lungo termine, andando a incidere soprattutto in termini di cambiamento organizzativo e sui processi decisionali.

L'articolo di Emanuela Vinci, Michela Freddano e Daniela Torti si colloca all'interno del dibattito sull'utilità dell'applicazione della digitalizzazione ai sistemi di valutazione in ambito scolastico, con un'attenzione particolare allo strumento del Rapporto di Autovalutazione (RAV) che tutte le scuole sono tenute a redigere nell'ambito del procedimento di valutazione del Sistema Nazionale di Valutazione in materia d'istruzione e formazione, sulla base del D.P.R. 80/2013.

Nel quadro generale del processo di autovalutazione per assicurare la qualità e migliorare sempre più il servizio offerto (OECD, 2013), nelle sperimentazioni e nelle prime applicazioni, l'INVALSI ha raccolto la percezione delle scuole sull'utilizzo e sull'usabilità del format del RAV implementato in formato digitale sul portale ministeriale del Sistema Nazionale di Valutazione. Il saggio illustra il metodo misto, basato su analisi secondarie quantitative e qualitative dei dati raccolti nell'ambito delle indagini rivolte ai Dirigenti scolastici e ai componenti dei NIV, condotte nella fase di accompagnamento per la messa a sistema del RAV per i CPIA3 e a conclusione delle sperimentazioni del RAV per le scuole dell'infanzia e del RAV per la IeFP. I risultati dello studio consentono di individuare e approfondire le principali criticità e opportunità di miglioramento di questo importante strumento al fine di ottimizzare sia il processo di fruizione della piattaforma, sia la qualità complessiva del processo autovalutativo.

Infine, il saggio di Caterina Balzano, Daria Broglio, Giuseppe Moro, Daniela Oliva e Nicola Orlando propone un'analisi controfattuale del programma di contrasto alla dispersione scolastica "Diritti a scuola" (DAS), realizzato per cinque edizioni, dal 2009 al 2013, con l'intento di migliorare l'inclusione sociale e gli esiti di apprendimento degli studenti e per contrastare i fenomeni di abbandono evidenziati dai dati OCSE-PISA e INVALSI per la Regione Puglia.

Nello specifico, il saggio si sofferma sulla valutazione d'impatto del programma DAS, esaminando l'effetto della partecipazione delle scuole ai progetti attuati nelle diverse edizioni del programma sulle competenze di base degli studenti frequentanti gli istituti finanziati.

L'interesse della valutazione illustrata è quello di miscelare la logica controfattuale, a una metodologia qualitativa per valutare la complessità del programma DAS, riuscendo a individuare e a spiegare i meccanismi in grado di generare la riduzione della dispersione scolastica nel campione di scuole esaminato.

Veronica Lo Presti\*

\* Veronica Lo Presti, Sapienza Università di Roma (veronica.lopresti@uniroma1.it)



# **Comunicare il valore con competenza. Perché il Terzo Settore dovrebbe acquisire competenze metodologiche nel campo della valutazione (non solamente) dell’impatto sociale**

*Irene Psaroudakis\*, Gabriele Tomei\*\**

Within the framework established by the Italian Third Sector Code and the recent ministerial directives, evaluation capacity is essential for the innovation and sustainability of Third Sector Entities (ETS): both in terms of external accountability and internal learning, to valorize the quality produced in the communities, and to acquire new professional (and auto-reflexive) competencies. Through a theoretical and methodological analysis, the article explores the evolution of Social Impact Assessment (VIS), its application in Italy, and the proliferation of evaluation models. However, the study highlights how ETS – particularly Volunteer Organizations and Social Promotion Associations – still display methodological gaps and forms of organizational inertia. The Authors propose a flexible, modular and self-reflective approach to VIS, based on *mixed methods* and integrating quantitative, qualitative, and network dimensions to enhance organizational learning, identity, and community social capital.

*Keywords:* third sector; social impact assessment; mixed methods; networking; community building; skills volunteering.

## **Introduzione**

In un quadro sistemico culminato con l’introduzione del Codice del Terzo settore, che riconosce agli Enti di Terzo Settore (ETS) un ruolo di primo piano nella costruzione del welfare di prossimità, una delle questioni più interessanti risiede nella loro attitudine ad apprendere e realizzare strategie di

\* Irene PSAROUDAKIS, Università di Pisa, (irene.psaroudakis@unipi.it)

\*\* Gabriele TOMEI, Università di Pisa, (gabriele.tomei@unipi.it)

Invio Proposta: 25-11-2025. Accettazione: 05-03-2026.

valutazione, con particolare riguardo all'impatto sociale degli interventi, e del "valore" aggiunto generato nei territori (Stame, 2020). Da un lato, questa abilità è contemplata dal Legislatore e si pone in linea con la crescente maturità organizzativa demandata al volontariato formalizzato. Ciò è corroborato anche dalle recenti indicazioni contenute nell'atto di indirizzo per il triennio 2025-27 (Decreto Ministeriale n. 124 del 7 agosto 2025), che prevede lo stanziamento di risorse per il Terzo Settore (TS) in relazione alla realizzazione di iniziative di interesse generale: la misurazione dell'impatto sociale generato sulle comunità di riferimento risulta essere un aspetto dirimente nell'assegnazione delle risorse, come obbligo di valutazione degli esiti conseguiti in virtù delle attività previste dal progetto finanziato. Dall'altro lato, il tema della valutazione di impatto sociale (VIS) si innesta in quello del dibattito sulla professionalizzazione e sui requisiti competenziali che accompagnano l'operato degli ETS. Ci riferiamo all'acquisizione di conoscenze metodologiche indirizzate all'emersione e alla comunicazione del valore sociale prodotto, dei cambiamenti innescati nelle comunità per mezzo delle attività realizzate, e della sostenibilità dell'azione sociale stessa: in poche parole, della rilevazione della qualità e degli effetti degli interventi realizzati dagli enti e degli apprendimenti acquisibili circa i meccanismi che le hanno determinate (Gori, 2023). Nella letteratura di riferimento (Bezzi, 2021), l'oggetto di tali conoscenze metodologiche si distingue tra l'ambito delle competenze e delle abilità di "valutazione" (decodifica della domanda valutativa, relazione con gli attori della valutazione, uso pubblico dei risultati, ecc.) e quello, più specifico, della "ricerca valutativa" ovvero della costruzione del disegno e dell'utilizzo degli strumenti di raccolta, analisi e interpretazione di dati utilizzati per realizzare la valutazione.

Una riflessione sulla valutazione di impatto nel Terzo Settore non è quindi circoscrivibile alla descrizione delle tecniche e degli orientamenti (ricerca valutativa), ma si intreccia con la riflessione complessiva sul senso della "valutazione", e sulla capacità gestionale e sulla cultura organizzativa degli organismi (Falcone e Samà, 2021; Psaroudakis e Salvini, 2024b), che esprimono la propria identità attraverso l'implementazione dei compiti operativi e delle risposte offerte alla comunità negli ambiti tipici di intervento. L'abilità delle varie realtà di adattare le proprie scelte alle profonde trasformazioni che attraversano il volontariato (Psaroudakis e Salvini, 2024a), andando oltre i modelli operativi tradizionali e alla risposta ai requisiti di sussistenza e sostenibilità, si traduce così nel grado di innovazione delle iniziative, nei legami con i vari attori (pubblica amministrazione, *stakeholders*, beneficiari), nelle procedure attivate per generare valore sociale, e nei bisogni manifestati per realizzarle. In generale, i numerosi cambiamenti nel sistema hanno

modificato il modo in cui l'azione volontaria si attualizza, generando “distorsioni” rispetto al significato originario assunto dalla pratica volontaria, nonché una serie di criticità nell'*everyday life* degli enti (e dei volontari). Il focus dell'azione gratuita muove ora dall'elemento vocazionale e dalla tensione morale verso la dimensione funzionale, e il volontariato assume sempre più la connotazione di un *voluntary work*; per questo, al fine di attualizzare una progettualità rivolta allo sviluppo organizzativo interno e all'*empowerment* della comunità, mantenendo elevati standard qualitativi, gli ETS devono conseguire un elevato grado di specializzazione attraverso l'acquisizione di *skills* peculiari e professionalizzanti che garantiscano la formazione di un volontariato delle competenze. L'efficacia nella creazione di valore sociale, individuata attraverso la realizzazione di percorsi metodologici di valutazione d'impatto, si iscrive in una cornice di discorso mirata all'innovatività del TS contemporaneo, in grado di assumere uno sguardo orientato rispetto al proprio sviluppo e al miglioramento della sua posizione e della capacità di azione nei contesti in cui opera.

In breve, si considera che comprendere l'importanza della valutazione rappresenti uno degli asset su cui si costruisce il mutamento stesso del TS, e perciò la capacità del sistema di appropriarsene, valorizzando la finalità originaria di ricerca del benessere collettivo attraverso l'acquisizione di un *modus operandi* inedito – “strategico” – rispetto al passato. Ovviamente, la riflessione assume sfumature e contorni diversi rispetto alle peculiarità identitarie, organizzative e strutturali che definiscono, anche giuridicamente, le singole compagini del TS. Se le Cooperative sociali sono le uniche realtà, nei casi previsti dalla normativa, a essere assoggettate esplicitamente all'obbligo di valutazione, in questo articolo ci soffermeremo particolarmente sul modo in cui le Organizzazioni di Volontariato (OdV) e le Associazioni di Promozione Sociale (APS) – le entità di TS composte in numerosità maggiore da risorse umane volontarie e non professionali; quindi spesso non dotate di competenze e conoscenze specifiche – assumono questo compito e lo interpretano nelle proprie dinamiche intra- e inter-organizzative, agendo pratiche specifiche. Gli elementi di discussione sono molteplici, anche in virtù dei significati che gli ETS attribuiscono alle strategie (e alla conoscenza dei metodi) di valutazione con riguardo alla propria personalità giuridica e alla familiarità con gli strumenti valutativi, cogliendone l'opportunità o perpetuando assetti gestionali obsoleti che manifestano indicatori di “inerzia” organizzativa. Gli interrogativi hanno a che vedere con: a) quali approcci e quali modelli valutativi si sono trovate di fronte le realtà di TS nel momento in cui la norma ne ha reso obbligatorio (o fortemente raccomandato) l'utilizzo; b) l'uso concreto che gli ETS ne hanno fatto e con quali risultati, in

termini di utilità; e c) l'individuazione delle prospettive più coerenti affinché la VIS possa adeguatamente svolgere un ruolo di supporto all'innovazione organizzativa e alla visione strategica degli ETS.

Per affrontare tali quesiti, l'articolo sviluppa una riflessione basata su una rassegna della letteratura e su una ricostruzione legislativa, diretta a cogliere i nodi critici dell'applicazione della VIS nel TS, anche attraverso un confronto empirico con il caso di studio toscano. Il paper si articola in quattro paragrafi. Nel primo si analizzano gli orientamenti politico normativi vigenti in materia di VIS, per illustrare nel secondo paragrafo il modo in cui la valutazione si inserisce nella cornice peculiare del TS. Il terzo descrive un'offerta metodologica tanto variegata quanto complessa, che include una serie di approcci e sperimentazioni originali che arricchiscono il dibattito nazionale sulla ricerca valutativa in questo specifico campo. La quarta parte introduce il tema della consapevolezza e dell'utilizzo, da parte degli ETS, della pratica valutativa *tout court*, aprendo la riflessione all'introduzione di una possibile prospettiva metodologica caratterizzata da un approccio a metodi misti. Le conclusioni delineano la VIS come un processo auto riflessivo modulare e flessibile, che contempra la dimensione strutturale, culturale/interpretativa, e reticolare del cambiamento sociale generato dagli ETS, a partire dall'individuazione di *cosa* e *come* valutare.

## 1. Valutazione dell'Impatto Sociale: evoluzione degli orientamenti

Nel panorama delle *policy* pubbliche, le pratiche di valutazione dell'impatto sociale (VIS) si sono affermate principalmente lungo due direzioni distinte: la prima (*impact evaluation*) diretta alla verifica degli impatti positivi raggiunti; la seconda (*impact assessment*) orientata invece alla prevenzione e mitigazione dei potenziali impatti negativi emergenti (Orizio, 2024). Trasversalmente a queste prime due, più recentemente si è sviluppata una terza linea relativa alle pratiche di *misurazione del valore sociale* delle imprese sociali e dell'economia solidale che, come vedremo, possiede caratteristiche specifiche e distintive rispetto alle due precedenti.

Al di là della specificità del campo di applicazione (gli ETS), questo nuovo orientamento si afferma come "terzo" anche con riferimento all'oggetto (valore sociale) e alle funzioni: rispetto all'*impact evaluation*, infatti, la valutazione di impatto delle imprese sociali si focalizza sulla rilevazione del valore di un'iniziativa piuttosto che sulla misurazione dei suoi effetti; rispetto all'*impact assessment*, invece, quella si qualifica come una strategia di accreditamento e rendicontazione sociale piuttosto che di stima previsionale dei

possibili rischi<sup>1</sup>. Il minor livello di radicamento di questo terzo orientamento all'interno delle più consolidate tradizioni internazionali di VIS (*evaluation e assessment*) ne ha indubbiamente amplificato, in senso positivo, i livelli di flessibilità e di personalizzazione creativa alle diverse esigenze di “giudizio” cui gli ETS si sono venuti a dover gestire. Parallelamente, tuttavia, questa stessa flessibilità lo ha reso più permeabile all'effetto normalizzante delle spinte managerialiste, con particolare riguardo agli enti che operano nei settori tradizionali del welfare.

Dobbiamo infatti ricordare che in tutti i paesi del continente l'esigenza della valutazione di impatto per gli ETS si è venuta definendo all'interno del disegno strategico di “istituzionalizzazione” dell'azione volontaria avviato dall'Unione Europea fin dalla pubblicazione della Comunicazione CE del 25 novembre 2011 dal titolo *Social Business Initiative. Creating a favourable climate for social enterprises, key stakeholder in the social economy and innovation* (Depedri, 2016) e poi, successivamente, con l'approvazione nel 2012 dell'*Atto di Mercato II*. Nell'ambito di questo processo, infatti, la Commissione Europea ha affidato a uno specifico sottogruppo del *Gruppo di Esperti sull'Economia e l'Imprenditorialità Sociale* (GECES) l'incarico di sviluppare una metodologia per la misurazione dell'impatto sociale da applicare ai futuri progetti finanziati con fondi del Fondo Europeo per l'Imprenditorialità Sociale di cui al Regolamento UE 346/2013 (EuSEFs) e del Programma per l'Occupazione e l'Innovazione Sociale 2014-2020 (EaSI). Questo investimento “metodologico” aveva la finalità di dotare, da un lato, i finanziatori di progetti di metriche e di indicatori attraverso i quali poter misurare il rendimento dei propri investimenti sociali e, dall'altro, le imprese sociali di strumenti e strategie per comunicare all'esterno il proprio valore sociale (Zamagni, Venturi e Rago, 2015; Melloni, 2017; Orizio, 2024; Polidori e Fonovic, 2023). Di recente, questo indirizzo è stato nuovamente ribadito nella *Raccomandazione del Consiglio del 27 novembre 2023 sullo sviluppo delle condizioni quadro dell'economia sociale* (C/2023/1344) con la quale è stato ulteriormente precisato che per i soggetti dell'economia sociale la finalità della misurazione dell'impatto sociale di un intervento o di un'iniziativa particolare è quella di «comprendere e comunicare l'impatto che esercitano e di accedere ai finanziamenti basati su tale criterio» oltre che di «gestire e aumentare in maniera attiva il proprio impatto» (Consiglio dell'Unione Europea, 2023, p. 7). Al fine di promuovere questi

<sup>1</sup> Orizio (2024, p. 37) sottolinea la specificità di questo ambito della valutazione di impatto sul piano definitorio e con riferimento alla sua attenzione alla misurazione ed alla comunicazione pubblica del valore sociale prodotto. Tuttavia, sul piano metodologico, la include all'interno del più ampio filone dell'*impact evaluation* in considerazione alla sua condivisione di un orientamento a suo giudizio più retrospettivo.

obiettivi, il Consiglio dell'Unione Europea raccomandava agli Stati membri di sostenere l'adozione di pratiche per la gestione e la misurazione dell'impatto prevedendo tali pratiche nella programmazione nazionale di settore, diffondendo buone pratiche metodologiche e disponendo finanziamenti ad hoc per lo sviluppo delle capacità valutative (Consiglio dell'Unione Europea, 2023, p. 16).

Oltre e parallelamente agli effetti di differenziazione e condizionamento istituzionale operati dall'evoluzione dei dispositivi normativi comunitari, sulla valutazione di impatto sociale per gli ETS si sono cumulati gli effetti perversi dell'emulazione dei dispositivi di rendicontazione non finanziaria sviluppati dalle imprese profit nell'ambito delle proprie strategie di responsabilità sociale e sostenibilità. Il primo caso (responsabilità sociale) è quello delle procedure dirette alla rilevazione degli impatti conseguenti ad un investimento finanziario di tipo "sociale", e si riferisce «alle attività e agli strumenti che dovrebbero abilitare insieme la soddisfazione dei criteri di profittabilità economico/finanziaria e di quelli di utilità sociale» (Bifulco e Caselli, 2022, p. 4). Il secondo (sostenibilità), invece, è quello delle procedure di rendicontazione non finanziaria (bilancio sociale oppure report di sostenibilità) che alcune imprese sono tenute ed altre sono orientate a seguire come strategia di promozione della reputazione, al fine di rendere conto agli *stakeholders* della propria capacità di limitare e del proprio impegno a compensare le esternalità negative della propria attività (Melloni, 2017). Le sollecitazioni che l'insieme di lessici, costrutti concettuali e procedure operative provenienti dal mondo manageriale hanno esercitato anche sul mondo dell'imprenditorialità sociale, e più in generale sul variegato universo degli ETS, stanno producendo effetti ambivalenti. Da un lato, infatti, queste hanno contribuito a promuovere la cultura della valutazione dell'impatto in un contesto a essa tradizionalmente estraneo e diffidente. Parallelamente, hanno favorito la condivisione in esso di una strumentazione tecnica più rigorosa e riconoscibile, basata in larga misura sull'utilizzo di set di indicatori (es. GRI, SAASB, ESG) e sull'implementazione di procedure di calcolo (es. SROI) internazionalmente accreditate (Melloni, 2017). Dall'altro, però, questi stessi effetti rischiano a loro volta di diventare motore primo di una serie di più profonde spinte controintuitive verso la semplificazione delle domande valutative, la standardizzazione delle conseguenti procedure metodologiche, la dissoluzione dei contenuti di apprendimento e innovazione a vantaggio di quelli di adempimento e rendicontazione, la marginalizzazione della conoscenza e del potere riflessivo degli operatori sociali (Bifulco e Caselli, 2022). Sarà anche in questa accezione che riferiremo, nelle successive pagine, all'inerzia organizzativa degli ETS: nel limitato utilizzo di procedure di

valutazione di impatto in generale, e specificamente nella scarsità di conoscenze metodologiche da parte degli organismi solidali deputati alla loro attuazione.

## 2. La diffusione della VIS tra gli ETS in Italia: tra opportunità, opportunismi e confusioni

In Italia, la valutazione di impatto sociale per gli ETS emerge, dal punto di vista formale, tra il 2016 ed il 2017 come dispositivo normativo collegato alla riforma della disciplina di settore operata mediante l'approvazione del Testo Unico sul Terzo Settore. Dal punto di vista sostanziale, però, questa rappresenta il punto di arrivo della spinta managerialista avviata in Europa con la *Social Business Initiative*, e diretta a trasformare l'associazionismo degli anni '70 in organizzazioni solide dal punto di vista amministrativo e della *governance*, performanti dal punto di vista della capacità di produrre beni e servizi di pubblica utilità e strategiche dal punto di vista della promozione di dinamiche di cittadinanza attiva e coesione sociale. Capaci, dunque, di narrare (rendicontare e raccontare) ai propri *stakeholders* e alla popolazione quello che è il valore sociale che le attività erogate generano sui territori.

La richiesta di valutazione arriva quindi agli ETS come componente implicita di questo processo, descritto da alcuni studiosi come un passaggio dal *welfare state* alla *welfare society*, e che pone l'accento sulla produttività "sociale" del TS (Zamagni, Venturi e Rago 2015). Tuttavia, ciò ha trasformato l'originale istanza conoscitiva in un Giano bifronte: da una parte, ricerca sociale diretta a promuovere e valorizzare gli effetti della mutualità generata; dall'altra, pratica amministrativa focalizzata a rendere conto (ai beneficiari ma soprattutto ai committenti attuali e potenziali) dei livelli di efficienza e di efficacia delle proprie *performance*. L'importanza di adottare metodologie di VIS per il TS era già presente nella Legge 328/2000 per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali (Art. 3 per la verifica degli interventi, Art. 20 riguardo alle forme di monitoraggio, verifica e valutazione dei costi, dei rendimenti e dei risultati degli interventi). Tuttavia, è stata la Legge Delega del giugno 2016 per la *Riforma del Terzo settore, dell'impresa sociale e per la disciplina del servizio civile universale* ad esplicitare la necessità per gli enti il cui bilancio è superiore a 1.000.000 euro di elaborare un Bilancio Sociale, e di realizzare una VIS nel caso sia richiesta da una pubblica amministrazione nel quadro dell'affidamento di un intervento sovralocale di una durata pari o superiore a un anno e mezzo. A riguardo, si citano le indicazioni fornite nelle *Linee Guida per la redazione del Bilancio Sociale* del 24 gennaio 2008 («la

valutazione, utilizzando specifici indicatori qualitativi e quantitativi, dei risultati conseguiti ed in particolare dell'impatto sul tessuto sociale di riferimento, dei principali interventi realizzati o conclusi nell'anno, con evidenza di eventuali scostamenti dalle previsioni»), nell'*Adozione delle Linee Guida per la redazione del bilancio sociale degli ETS* del 4 luglio 2019, e nelle *Linee Guida in materia di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività del TS* del 23 luglio 2019 in cui si definisce ulteriormente la valutazione di impatto («lo strumento attraverso il quale gli enti di Terzo Settore comunicano ai propri *stakeholders* l'efficacia nella creazione di valore sociale ed economico, allineando i target operativi con le aspettative dei propri interlocutori e migliorando l'attrattività nei confronti dei finanziatori esterni») e le sue finalità specifiche («valutare, sulla base di dati oggettivi e verificabili, i risultati raggiunti rispetto agli obiettivi programmati e rendere disponibili agli *stakeholders* informazioni sistematiche sugli effetti delle attività realizzate»).

Un primo avvalimento di questa previsione normativa è stato realizzato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) nell'ambito del Fondo ex art. 72 comma 1 del D.lgs. 117 del 3 luglio 2017, che consentiva l'erogazione a ETS di finanziamenti per progetti e attività di interesse generale. Nell'ambito dell'Avviso 1/2018 per la raccolta delle richieste di finanziamento a valere sul suddetto Fondo, infatti, il MLPS aveva inserito una clausola di premialità per i progetti che avessero previsto una valutazione di impatto sociale ex post delle iniziative o dei progetti approvati, affidata a un soggetto indipendente e da realizzare a 24 mesi dalla conclusione del progetto<sup>2</sup>. Il Decreto Ministeriale n. 124 del 2025 *Atto di indirizzo recante, per l'anno 2025, l'individuazione degli obiettivi generali, delle aree prioritarie di intervento e delle linee di attività finanziabili attraverso il Fondo per il finanziamento di progetti e di attività di interesse generale nel Terzo settore di cui all'articolo 72 del Codice del Terzo settore, nonché attraverso le altre risorse finanziarie specificamente destinate al sostegno degli enti del Terzo settore di cui all'articolo 73 del Codice medesimo*, infine, riconoscendo il sempre maggiore coinvolgimento del TS nella realizzazione delle politiche pubbliche, e in continuità con le Linee Guida del 2019, sancisce in pieno l'opportunità di individuare dei dispositivi di applicazione della VIS in relazione alla realizzazione di attività

<sup>2</sup> Dei 51 progetti finanziati con questo avviso, 41 si sono avvalsi di quella clausola di premialità indicando la volontà di realizzare una valutazione a 24 mesi. Una recente analisi dei documenti di proposta di queste 41 iniziative ha però evidenziato che in oltre la metà dei casi mancava una adeguata riflessione sulla metodologia e sul disegno di ricerca valutativo immaginato (nonostante siano state almeno 12 le tecniche di valutazione menzionate) e che in solo 9 casi i proponenti avevano descritto in modo adeguato la strategia della valutazione di impatto che avrebbero adottata (Polidori e Fonovic, 2023).

di interesse generale e ai cambiamenti generati nelle comunità<sup>3</sup>. È evidente che il combinato disposto di una evoluzione multidirezionale degli orientamenti alla valutazione di impatto sociale da un lato, dell'introduzione recente e per certi versi ancora in fieri della VIS all'interno dell'ordinamento nazionale sul Terzo Settore dall'altro e, infine, della sua interpretazione come di un adempimento opportunistico (tanto da parte di committenti quanto di ETS), ha contribuito nel caso italiano a elevare il tasso di confusione e, corrispondentemente, di diffidenza da parte degli ETS nei confronti della VIS.

### 3. Moltiplicazione dell'offerta metodologica e deflazione della VIS

L'approvazione da parte del MLPS del Decreto 23 luglio 2019 *Linee Guida per la realizzazione dei sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte dagli ETS* costituisce uno spartiacque nel processo di istituzionalizzazione della VIS all'interno dell'ordinamento nazionale di settore, offrendo un quadro chiaro e dettagliato dell'oggetto, degli obiettivi e per certi versi anche delle macro-fasi metodologiche che dovrebbero comporla. Nell'Allegato 1 delle suddette Linee Guida, infatti, la norma dispone che la valutazione dell'impatto sociale degli ETS abbia per oggetto «gli effetti conseguiti dalle attività di interesse generale da essi svolte» (e quindi non dalla organizzazione in sé) e per finalità quella di far emergere e far conoscere «il valore aggiunto sociale generato», i «cambiamenti sociali prodotti» e la «sostenibilità dell'azione sociale». Il medesimo Allegato, prescrive che il «processo per arrivare a misurare l'impatto sociale» si componga di cinque fasi: (1) analisi del contesto e dei bisogni, partecipata dagli *stakeholders*; (2) pianificazione degli obiettivi di impatto; (3) analisi delle attività e definizione del disegno di ricerca valutativa; (4) valutazione in senso specifico nei termini di «attribuzione di un valore», ossia di un significato ai risultati conseguiti nel processo di misurazione; (5) comunicazione degli esiti della valutazione.

Nel commentare le prime bozze di questo dispositivo, Zamagni ne sottolineava le importanti novità relativamente alla liberazione dall'assillo delle metriche standard («non esiste una metrica unica per tutti gli ETS»), all'introduzione di un criterio di proporzionalità («la metrica che si intende adottare va proporzionata all'entità e alle dimensioni dell'organizzazione stessa»), alla legittimazione di forme di autovalutazione, al rafforzamento delle sue finalità

<sup>3</sup> Il riferimento è alle iniziative di una durata pari o maggiore di 18 mesi e che rechino un valore superiore al milione di euro, come da Linee Guida.

riflessive, di miglioramento e comunicazione/rendicontazione del «bene generato» (AICCON-CSVnet, 2018).

A seguito della pubblicazione delle Linee Guida, il dibattito nazionale sulla VIS ha sperimentato una significativa intensificazione. Per un verso, infatti, tra il 2019 e il 2021 sono state prodotte alcune interessanti rassegne delle metodologie e degli strumenti di VIS con l'intento di orientare committenti, consulenti e utilizzatori finali (Bellucci *et al.*, 2019; Depedri, 2020; Ali, 2021; Orizio, 2024) o, più recentemente, di registrare il repertorio di scelte concretamente effettuate dagli ETS (Polidori e Fonovic, 2023). Per un altro verso, invece, a partire da quello stesso periodo abbiamo assistito a un importante incremento degli sforzi di elaborazione e codifica di procedure originali di VIS da parte di un numero crescente di gruppi di ricerca pubblici e privati, simultaneamente stimolati dalla novità e complessità conoscitiva del tema, ma anche dalla possibilità di una collocazione sul mercato di eventuali spin-off consulenziali (Bellucci *et al.*, 2019; Vecchiato, 2019; Accorinti *et al.*, 2020; Corvo, 2020; Bagnoli, 2020; Berardi *et al.*, 2021; De Benedictis *et al.*, 2023; Tomei, 2023a; Di Maggio e Notarstefano, 2023).

Le rassegne dei metodi e delle tecniche della VIS seguono criteri di analisi e classificazione tra loro molto diversi, ma tuttavia convergono sulla rilevazione di una grande varietà di strategie utilizzabili per il medesimo scopo<sup>4</sup>. Parte di queste metodologie corrispondono a procedure VIS originali, che vari gruppi di ricerca hanno elaborato soprattutto da quando il tema è assurto agli onori della cronaca. In Italia non erano mancati tentativi pionieristici di elaborazione di procedimenti metodologici di VIS originali. A fare da apripista sono stati gruppi di ricerca accademica, spesso in collaborazione con organizzazioni di TS disponibili all'effettuazione di test, come nel caso del modello elaborato dall'Università di Siena per conto del CESVOT - Centro Servizi per il Volontariato Toscano (Bilotti *et al.*, 2009) o il *Framework multidimensionale per la*

<sup>4</sup> A riguardo, Ali (2021) riferiva l'esistenza di 76 diversi modelli di valutazione dell'impatto sociale che, sviluppando alcuni precedenti tentativi (Depedri, 2020), proponeva di classificare in quattro macro-tipologie: (1) modelli basati sulla costruzione di indicatori di sintesi (es. analisi costi-benefici, SROI, ecc.); (2) modelli basati sulla teoria (es. TOC, LF, catena dei risultati, ecc.); (3) modelli controfattuali; (4) modelli a metodo misto. Orizio (2024) opera una selezione maggiore e ne include solamente 19, variamente riclassificati sulla base dell'orientamento prospettico (retrospettivo vs prospettico), del tipo di metodologia (qualitativa vs quantitativa) e dell'approccio valutativo e la logica causale sottostante (oggettivo, soggettivo, sperimentale, configurativo, orientato alla teoria, partecipativo). Nella prassi concretamente sperimentata dagli ETS in occasione dell'Avviso 1/20218 del MLPS, Polidori e Fonovic (2023) hanno rilevato come in 41 proposte di progetto siano stati indicati almeno 12 protocolli metodologici diversi (la maggioranza dei quali peraltro nemmeno propriamente afferenti al dominio specifico della VIS).

*misurazione delle performance delle imprese sociali* elaborato pochi anni dopo dall'Università di Firenze con riferimento più diretto alle imprese sociali (Bagnoli e Megali, 2011). Successivamente, in corrispondenza con le prime fasi del dibattito pubblico sulla imminente riforma del Terzo Settore, fu la volta delle società di consulenza del TS a scendere nel campo della elaborazione metodologica proponendo prodotti più strutturati e dalla più evidente vocazione commerciale: AICCON sviluppò il *Social Enterprise Impact Evaluation (SEIE)* (Zamagni *et al.*, 2015), EURICSE il metodo *ImpACT* (Depedri, 2016) e la Fondazione Zancan il *GIA – Generative Impact Assessment* (Vecchiato, 2016). La caratteristica comune di tutti questi modelli dell'epoca pre-Linee Guida è di condividere un impianto basato sulla rilevazione *multistakeholder* di indicatori quali-quantitativi delle *performance*, che un determinato insieme di azioni progettuali sperimentava in itinere ed ex post con riferimento a svariate dimensioni di contesto, organizzative, di processo, e di esito.

Su questa stessa linea si attestano i primi tentativi dell'era post-Linee Guida (in particolare quelli coevi alla sua approvazione) anche se, tuttavia, con il passare degli anni e con l'intensificarsi del dibattito, i modelli tenderanno sempre più spesso ad assumere uno sguardo più sistemico-ecologico, a giustificare la scelta delle dimensioni di analisi attraverso il loro inserimento all'interno di più chiare e specifiche teorie del cambiamento, a promuovere la contaminazione quali-quantitativa all'interno di disegni a metodo misto, a coinvolgere *stakeholders* e beneficiari all'interno del percorso di ricerca attraverso la previsione di specifici momenti di ricerca partecipata. Di questo percorso è un primo esempio il modello elaborato nel 2019 dal gruppo congiunto dell'Università di Firenze e del laboratorio ARCO (Bellucci *et al.*, 2019), il quale recupera la propria originaria idea di realizzare un sistema multidimensionale di monitoraggio e gestione del successo delle iniziative delle ETS già precedentemente testata (Bagnoli e Megali, 2011) ma la inserisce in un *frame* di respiro più sistemico (nel quale trovano considerazioni le dimensioni delle reti territoriali, della comunicazione interna ed esterna, e della sostenibilità) e più attento alla dinamica che lega risorse-attività-risultati-cambiamenti (introducendo anche il calcolo dell'indice SROI). L'anno successivo, lo stesso gruppo di ricerca raffinerà ulteriormente il proprio modello e lo trasformerà nel *EHD – Evaluating Human Development*, elaborando un suo più organico ancoraggio concettuale e logico nell'approccio alle *capabilities* di Amartya Sen e inserendo specifiche procedure partecipative di coinvolgimento degli *stakeholders* nella selezione delle dimensioni meritevoli di valutazione e nella loro interpretazione (Bagnoli *et al.*, 2020).

A seguito dell'approvazione delle Linee Guida, Vecchiato è tornato sull'originario impianto del suo modello *GIA* (Vecchiato, 2016) per ribadire la

necessità di interpretare secondo una logica di causazione incrementale e prospettica (o “generativa”, come lui propone) gli indicatori che rilevano gli effetti delle attività degli ETS, e per disporre così il modello originale ad osservare con strumenti specifici e differenziati i cambiamenti diretti ed indiretti, di breve ma anche di medio periodo, su molteplici categorie di attori (dai beneficiari diretti, agli *stakeholders* alla comunità) (Vecchiato, 2019; Canali *et al.*, 2024). Un’operazione analoga è quella che fa anche AICCON che recupera l’impianto processuale del SEIE (coinvolgimento degli *stakeholders* per la pianificazione degli obiettivi; analisi quali-quantitativa delle attività; misurazione dell’impatto; comunicazione), tuttavia inquadrandolo in una nuova «concezione ecologica della generazione dell’impatto»<sup>5</sup>, e quindi ripensando gli indicatori per la sua rilevazione come componenti riflessive di una teoria del cambiamento sistemico denominata *Catena del Valore Ecologico di Impatto (CVEI)* (De Benedictis *et al.*, 2023). Elaborando modelli di valutazione originariamente costruiti nell’ambito dei progetti partenariali di contrasto della povertà educativa minorile, un gruppo di ricerca dell’Università di Pisa in collaborazione con la società spin-off VoisLab srl ha messo a punto un modello di VIS denominato *DOME - Developmental Outcome Monitoring and Evaluation* (Tomei, 2023a; 2023b) che costituisce un disegno originale di supporto alla progettazione, monitoraggio, valutazione dei cambiamenti (*outcome*) e dell’impatto sociale di programmi/progetti sociali complessi. Gli elementi di originalità sono dati dalla particolare combinazione di strategie di analisi qualitativa del cambiamento, con strumentazioni tipiche della valutazione basata sulla teoria e di analisi quantitativa degli effetti causali, tra loro dialoganti all’interno di un approccio di tipo sistemico e focalizzato sull’accompagnamento partecipato dei decisori e dei partner di progetto (logica *developmental*). Questi primi quattro modelli dell’era post-Linee Guida condividono tra loro un orientamento teorico-metodologico vicino alla *impact evaluation* (Orizio, 2024) e un riferimento alla teoria del cambiamento sistemico come quadro analitico entro il quale sviluppare e dare senso al disegno di ricerca. Negli ultimi quattro anni sono però emersi altri modelli diretti invece a sperimentare nuove aperture della VIS nella direzione dell’*impact assessment* e del *reporting* non finanziario. Sul primo versante (*impact assessment*) nel 2020, un gruppo di ricerca misto Università di Roma TRE e IRPPS-CNR ha elaborato e sperimentato un modello per l’analisi e la misurazione del “*valore sociale*”

<sup>5</sup> «Considerare l’impatto nella sua concezione ecologica, e adottare una prospettiva civile al tema, postula l’adesione ad una visione di tipo ecosistemico-contributiva, riconoscendo che è solo nell’interdipendenza tra soggetti (persone e organizzazioni) che nasce, si alimenta e si osserva la generazione dell’impatto. È dunque l’ecosistema a diventare protagonista della generazione dell’impatto più che la singola organizzazione» (De Bernardis, 2023, p. 17).

dell'azione volontaria (Accorinti *et al.*, 2020) che dinamizza e articola non solo gli strumenti ma lo stesso disegno di valutazione, trasformandolo in un percorso coerente con le indicazioni metodologiche delle Linee Guida e quindi composto di 4 fasi distinte: (1) *analisi* (ricostruzione degli attori, attività, destinatari, contesto), (2) *riflessione* (selezione delle attività meritevoli di valutazione), (3) *sperimentazione* (raccolta delle informazioni, misurazione degli indicatori, analisi delle evidenze), (4) *condivisione* (diffusione dei risultati). Oltre a questa innovazione (valutazione come percorso), questo modello ha introdotto tra gli strumenti per la VIS da un lato una *check-list* per la valutazione ex ante e per il monitoraggio in itinere del livello di impatto sociale potenziale dei singoli progetti e, dall'altro, una batteria di indicatori e di indici sintetici per la misurazione dell'impatto sociale dell'organizzazione. Pur non discostandosi dalle previsioni procedurali delle Linee Guida, Di Maggio e Notarstefano (2023) elaborano un percorso metodologico denominato *Valutazione dell'Impatto Sociale Partecipativa (V.I.S.Pa)* perché fortemente orientato alla riflessività dell'organizzazione e al coinvolgimento dei diversi *stakeholders* di un progetto e della comunità, finalizzando queste energie "maieutiche" nella raccolta delle informazioni necessarie alla misurazione di un indice (IPa) di percezione della prossimità tra ETS che «valorizza la performance degli Enti in relazione alla loro capacità di interessare e mantenere attività d'impatto sociale nella forma cooperativa» (p. 71). Con la ricerca esplicita delle compatibilità tra VIS e modelli di reporting non finanziario e di sostenibilità si sono invece misurati alcuni ricercatori dell'Università di Chieti-Pescata (Berardi *et al.*, 2021), i quali testano l'applicabilità formale e sostanziale alla normativa per gli ETS dello *Integrated Social Accounting (ISA)*: uno strumento di rendicontazione delle *performance* economiche, sociali e ambientali di un'organizzazione alla luce degli impatti indicati dagli SDGs. Per effetto di questa evoluzione multidirezionale, la valutazione di impatto sociale ha così sviluppato e sovrapposto negli anni una grande ricchezza di definizioni e metodologie, che però tuttora generano una significativa confusione (soprattutto sugli attori meno istituzionalmente attrezzati, come gli ETS ma anche per gli stessi committenti e per le stazioni appaltanti) riguardo a quali siano le principali differenze tra gli approcci di riferimento, quali le domande valutative realmente pertinenti e quali i disegni valutativi più adeguati per rispondervi e gli usi possibili delle risposte.

#### 4. Quali sono i significati che gli ETS attribuiscono alla valutazione?

Nonostante la varietà di metodologie e disegni valutativi elaborati dagli enti di ricerca e dal mondo accademico, le strategie sopra descritte risultano ancora

di difficile applicazione per gli ETS, in particolar modo per le realtà meno radicate, di frequente poco avvezze alla dimensione professionalizzante e dotate in maniera limitata di competenze metodologiche di alto profilo. Proseguiamo quindi mettendo a fuoco la dimensione operativa circa il modo in cui la valutazione è esperita e significata nel concreto dagli enti per promuovere modalità di sviluppo innovative sia interne che esterne.

Abbiamo osservato che il percorso normativo legittima la VIS da più punti di vista. Da un lato, come uno strumento attraverso cui gli enti si adoperano per far conoscere la propria capacità di agire in maniera efficiente nella comunità, attualizzando una congruenza tra le finalità operative, le aspettative degli *stakeholders* e la progettazione delle iniziative. Dall'altro, evidenzia la necessità per le organizzazioni di comprendere la propria abilità nel saper incidere socialmente ed economicamente sui territori, costruendo informazioni sul proprio operato. Sul versante *esterno* delle realtà di TS, sottolineiamo l'importanza della tradizionale funzione di *accountability* della valutazione, per una comunicazione e rendicontazione consapevole delle azioni. L'aspetto comunicativo può avere conseguenze nell'articolazione delle collaborazioni e dei partenariati, e condizionare le scelte relazionali con i nodi locali circa la propria affidabilità e capacità operativa, determinando una certa influenza nella configurazione del rapporto con la pubblica amministrazione. In tale ottica, descrivere i processi attivati e quanto realizzato nei vari setting significa connotare il legame tra volontariato, istituzioni pubbliche e attori del privato sociale, pure in chiave di strumento utile per il *policy maker*, che dagli esiti delle modalità operative realizzate dalle reti locali può ricavare indicazioni per implementare politiche di welfare. Rispetto alla VIS, tali considerazioni sottolineano come il TS possa valorizzare la propria centralità nei processi di *empowerment* comunitario e nei meccanismi di *governance* e *policy making*, di raccordo con l'ente pubblico e per la realizzazione di azioni comuni di interesse solidaristico: l'*accountability* mira, in ultima analisi, a dimostrare come i risultati derivino da attività programmate, possibilmente reticolari e condivise (Provan & Lemaire, 2012), e possono indirizzare l'utilizzo delle risorse verso *outcome* positivi (Stern, 2016). Ciononostante, sussiste il rischio che, in condizioni di penuria di risorse economiche che permettano l'affidamento a terzi (enti di ricerca, università) delle procedure valutative, si creino delle disparità tra organizzazioni, e che la stretta dipendenza degli ETS dal pubblico possa agire sulla scelta dei criteri e gli indicatori di valutazione adottati, allo scopo di rafforzare i legami istituzionali e conseguire più facilmente forme di premialità. Per tali motivi, il TS deve ottenere competenze metodologiche solide, che mettano gli organismi in grado di agire strategie valutative realmente eque e coerenti.

Sul versante *interno* degli enti, la valutazione assume la funzione di *learning*, per raccogliere elementi conoscitivi utili circa le potenzialità, risorse, criticità interne all'organizzazione e promuovere pratiche riflessive. In questa prospettiva, acquisire una piena consapevolezza dell'importanza di agire pratiche valutative vuol dire saper costruire un patrimonio informativo su quanto (e in che modo) è stato realizzato: su cui basare una migliore progettualità, e per un orientamento gestionale rivolto al cambiamento e alla crescita dell'ente in prospettiva di lungo periodo, oltre il soddisfacimento dei bisogni conservativi volti alla mera sussistenza. Se le considerazioni avanzate chiariscono le potenzialità della valutazione di impatto per il TS come dispositivi strategici di *accountability* e *learning*, è opportuno prestare attenzione al modo in cui gli ETS adeguano la propria cultura organizzativa rispetto all'utilizzo degli strumenti di valutazione, in ottemperanza alle istanze del Legislatore.

Un primo elemento di riflessione riguarda la dimensione identitaria, correlata alla personalità giuridica degli enti. Abbiamo già chiarito, nell'Introduzione, la scelta di concentrare l'attenzione sulle compagini del TS composte al loro interno da una prevalenza di risorse umane volontarie, ovvero le OdV e le APS. La questione identitaria chiama in causa la diversità *funzionale* con cui queste due tipologie di organismi interpretano la pratica volontaria e più in generale l'utilità sociale in risposta ai bisogni della popolazione, orientando le proprie azioni alternativamente a livello dell'erogazione professionale di servizi nei tradizionali settori del welfare (le OdV), oppure in quello della promozione di attività per la diffusione della socialità (le APS). I rapporti tra le OdV e le pubbliche amministrazioni sono integrati e istituzionalizzati, e gli effetti possano essere letti anche nell'utilizzo degli orientamenti valutativi in termini di *performance*; tuttavia, l'assetto orientato alla performatività comporta in sé il rischio di una perdita sia della specificità del significato di "benessere" nei vari territori di azione, spesso livellato sulla base delle esigenze dell'ente pubblico, sia dell'evidenza stessa del significato dell'azione solidale, ora prestazionale e strumentale. Viceversa, la promozione sociale – che tende ad agire nell'ambito della collettività in generale rispondendo ai bisogni culturali, ricreativi, sociali, di tutela della cittadinanza, ed esprime livelli minori di professionalizzazione – assume una visione auto-etero-diretta dell'azione volontaria, che si identifica con l'ideazione di un progetto e perciò nella dimensione dell'incontro e della partecipazione (Psaroudakis, 2023). In questo ambito, la valutazione prevede l'uso di strumenti e procedure meno standardizzate. Un ulteriore elemento concerne il modo in cui gli ETS si rivolgono – e, quindi, attribuiscono significato – alla realizzazione di pratiche di valutazione di impatto sociale. Per discuterne ci avvarremo del contributo di alcune recenti ricerche.

Sul piano nazionale, la tematica non è ancora esplorata in profondità, ma possiamo individuare alcune tendenze. Alcune indagini sulle istituzioni non profit (INP) aiutano a focalizzare la consuetudine valutativa nei settori istituzionali di welfare; ad esempio, nell'ambito delle reti territoriali di servizi e delle collaborazioni tra pubblico e non profit, le INP sono coinvolte nei processi di valutazione dei risultati raggiunti, promossi dalle pubbliche amministrazioni nell'esercizio della propria funzione regolativa (Fondazione per la Sussidiarietà, 2024). Si registra poi la crescente importanza della VIS nelle INP, recentemente comprovata dalla scelta compiuta da ISTAT nell'ultimo *Censimento sulle Istituzioni Non Profit 2025* di dedicare una specifica attenzione al fenomeno<sup>6</sup>. Il Report Terzjus 2024 su *Lo stato e le prospettive del diritto del TS in Italia* rileva una serie di criticità nel rapporto tra TS e valutazione. Gli enti riconoscono il valore complessivo della VIS, tuttavia faticano a riconoscerne l'utilità: la valutazione è intesa come un mero adempimento, dal carattere oneroso, che accresce le difficoltà delle organizzazioni soprattutto dinanzi a numeri circoscritti e in comunità di piccole dimensioni. Per questo, si auspica un potenziamento del supporto fornito da soggetti terzi, che possono gestire le procedure valutative senza gravare sugli enti ricavando, al contempo, indicazioni utili al *policy maker* per la programmazione futura (Terzjus, 2024, p. 387). L'altro fattore di difficoltà riguarda l'assenza di *skills* e la necessità di una preparazione adeguata da parte del TS. In generale, le lacune metodologiche e la limitata sistematicità nella diffusione degli orientamenti di valutazione possono inficiare il significato che gli ETS attribuiscono alla pratica e ai suoi esiti. Il Report ricorda come il Piano Nazionale per l'economia sociale, che il Governo italiano dovrebbe definire in attuazione della Raccomandazione del Consiglio UE del 27 novembre 2023, potrebbe investire proprio nella conoscenza e nella formazione di competenze qualificate, che possano migliorare il sistema economico nella sua totalità e non solo gli enti dell'economia sociale. Per diffondere un "volontariato di competenze", si favoriscono il coinvolgimento del profit/non profit e modalità di *partnership* pubblico/privato sociale lungo diverse linee, tra cui l'accompagnamento alla valutazione e al monitoraggio (Terzjus, 2024, p. 278).

Per osservare più dettagliatamente le attitudini delle OdV e delle APS nei confronti della valutazione di impatto, prendiamo in esame il caso della regione Toscana, attraverso la lettura dei risultati conseguiti dalle ricerche

<sup>6</sup> La rilevazione campionaria di Istat è condotta nel periodo 14 marzo – 24 ottobre 2025, in concomitanza con la redazione del presente articolo. Istat intende indagare l'utilizzo di valutazioni di impatto su una o più iniziative realizzate dalle INP nel triennio 2022-24, assieme ai relativi obiettivi, i soggetti con cui è stata realizzata la VIS, e l'applicazione o meno di tecniche controfattuali.

realizzate negli anni più recenti da Cesvot<sup>7</sup>. Tali studi dimostrano, anche in una prospettiva longitudinale, che la misurazione di impatto tende ad assumere carattere residuale nella vita quotidiana del volontariato organizzato. Dall'indagine su *Le associazioni di promozione sociale. Prima indagine conoscitiva in Toscana* (Salvini e Psaroudakis, 2019) si evince la tendenza delle APS a tradurre i concetti di "utilità sociale" e "partecipazione" con una valutazione implicita della ricaduta delle iniziative in chiave di interesse generale: l'aggregazione di persone fondata su un comune interesse viene valutato unicamente rispetto al grado di coinvolgimento della cittadinanza. Rispetto alle OdV, i risultati dell'indagine su *Le organizzazioni di volontariato. Identità, bisogni e caratteristiche strutturali in Toscana* (Psaroudakis e Salvini, 2021) mostrano la quasi sistematica assenza di una prassi nello svolgimento di attività di valutazione di impatto, che descrive una certa mancanza di "professionalizzazione" negli enti. Il 72% delle organizzazioni non ha mai svolto attività di valutazione di impatto, perché prive di strumenti e conoscenze (52,9%), o in quanto le proprie attività non sono reputate valutabili/misurabili (19,1%). Viceversa, coloro che hanno agito pratiche valutative lo hanno fatto in maniera autonoma, con strumenti e metodologie costruite da loro stessi (23,8%). Solo poche organizzazioni (4,2%) hanno coinvolto enti terzi, utilizzandone strumenti o metodologie. Si riportano due ulteriori esiti: la difficoltà nel valutare certi interventi di per sé particolarmente peculiari, e il contestuale riconoscimento da parte delle OdV dell'importanza di muoversi in tale prospettiva, per migliorare la propria offerta e valorizzare aree da sviluppare, incrementando la capacità di impattare sui territori.

Mentre questi due studi riferiscono al periodo immediatamente precedente l'effettiva entrata in vigore del Registro Unico del Terzo Settore, la ricerca su *La cultura organizzativa degli enti del terzo settore* (Psaroudakis e Salvini, 2024b) conferma la difficoltà da parte delle OdV e APS toscane a familiarizzare con strategie e metodologie valutative, anche dopo alcuni anni dalla pubblicazione delle specifiche Linee Guida. L'analisi d'impatto viene svolta abitualmente da realtà più ampie, strutturate e consolidate, caratterizzate da un elevato radicamento territoriale e che si esprimono localmente attraverso l'erogazione di servizi (anche assieme all'ente pubblico). Inoltre, la maggior parte degli enti mostra limitata confidenza con l'uso di strumenti valutativi o tende a fraintenderli, adottando procedure non standardizzate o scientifiche, e la collaborazione con istituti o università appare percorsa in via eccezionale: gli ETS

<sup>7</sup> Ricordiamo che Cesvot ha inserito una batteria di quesiti sull'utilizzo della VIS da parte degli ETS nell'ambito della nuova rilevazione su *Identità e bisogni degli ETS in Toscana*, realizzata nei primi mesi del 2025 e i cui risultati sono, al momento in cui scriviamo, in fase di analisi e pubblicazione.

avanzano forme di inerzia organizzativa anche in relazione a questo aspetto strategico e innovativo dell'azione volontaria, mantenendo modalità gestionali "classiche".

In sintesi, tanto la valutazione quanto la ricerca valutativa rappresentano dei dispositivi strategici e innovativi per il TS. Nello specifico della nostra discussione, l'utilizzo dei metodi di ricerca per la valutazione rappresenta uno strumento per qualificare le azioni del volontariato e, se applicato al contesto di welfare nella sua totalità, può apportare miglioramenti anche nella programmazione delle *policy* (Decataldo *et al.*, 2022), agendo in chiave comunitaria. Tuttavia, le ricerche citate hanno dimostrato che, nonostante la crescente familiarità con gli adempimenti amministrativo-gestionali e la maggiore istituzionalizzazione nella progettazione degli interventi, anche di raccordo con le pubbliche amministrazioni, per molti ETS la valutazione di impatto rimane una attività poco riconosciuta, spesso relegata a modalità autogestite e circoscritte, scarsamente originali, e priva di una riflessione critica che comporti una piena consapevolezza della sua opportunità.

Una delle motivazioni per cui il TS fatica ad agire traiettorie innovative nell'organizzazione delle proprie azioni, come l'utilizzo della VIS, può essere in parte ascrivibile all'incremento della richiesta di specializzazione e di competenze specifiche da parte degli enti. Lo spostamento dell'asse dalla gratuità dell'intervento (l'*agency*) alla managerializzazione dell'azione (il *voluntary work* e le dinamiche di isomorfismo aziendale), trasforma anche la figura del volontario che si trova, ora, a svolgere mansioni che necessitano tempo per l'acquisizione delle *skills*, e che vanno oltre l'esercizio dell'azione volontaria in sé. In ultima analisi, si modificano la modalità in cui viene espressa l'azione volontaria (il *fare* volontariato), e il modo in cui i volontari esperiscono sé stessi – e i propri compiti – nell'organizzazione, aderendo a un set valoriale e motivazionale (l'*essere* volontari). Per questo, come la ricerca Cevot del 2024 ha chiaramente illustrato con riferimento agli ETS toscani, gli organismi domandano un ritorno alla promozione della cultura solidale, valorizzando gli aspetti etici e il rapporto con la cittadinanza, in contrasto a eccessive derive aziendalistiche proprie di un volontariato che assume sempre più connotati istituzionali. In questo senso, allora, vanno ripensati anche i significati che il TS può concretamente dare ai metodi di valutazione, andando "oltre il metodo" e recuperando, attraverso gli strumenti di *accountability* e di *learning*, quegli elementi (di natura operativa, relazionale, etica) che caratterizzano il suo *ethos* originario.

## Conclusioni: Quale metodo (per andare oltre il metodo)

La discussione avanzata sul duplice piano teorico-pratico pone l'urgenza di individuare un nesso tra la rilevanza della valutazione per il volontariato, l'interrogativo metodologico circa l'adeguatezza della ricerca valutativa e il possesso delle relative competenze per il TS, la percorribilità delle strategie di valutazione anche da parte di enti poco strutturati e con scarsa consuetudine nel rapporto con la pubblica amministrazione.

Rispetto agli interrogativi iniziali abbiamo argomentato, alla luce delle raccomandazioni e degli obblighi legislativi, gli orientamenti e i modelli valutativi a disposizione degli ETS (a), e le reazioni che questi hanno espresso circa il loro utilizzo e strumentalità, con particolare riguardo alle OdV e alle APS (b). Resta, infine, da delineare una prospettiva di valutazione ad hoc per la totalità degli ETS, che – con specifico riferimento alla loro natura e attuale configurazione – ne contempra le caratteristiche eterogenee e le criticità esperite, e che possa davvero svolgere quel compito di sostegno alla crescita organizzativa senza essere percepita come un adempimento amministrativo (c). In altre parole, si tratta di cogliere una sfida per implementare l'uso di strategie di valutazione nel TS, garantendo un equilibrio tra le trasformazioni sistemiche, la sensibilizzazione del volontariato su tale pratica innovativa (per l'adeguamento della cultura organizzativa), e il riconoscimento del metodo di valutazione più adeguato all'identità degli enti (Stame, 1998; 2001). Pur se focalizzate specificamente sull'impatto sociale, le considerazioni intercettano tanto la dimensione della valutazione (in senso generale), quanto quella della ricerca valutativa (in senso specifico). Acquisire *skills* metodologiche quali-quantitative per gli enti, che offrano una comprensione degli esiti delle iniziative a livello sistemico, di *community building*, e di impatto sui beneficiari (Riccardo e Psaroudakis, 2021), appare essenziale non solo dal punto di vista della capacità di adempiere alle prescrizioni normative (“fare” la VIS), ma soprattutto per utilizzare la valutazione nel suo senso più esteso quale opportunità e strategia per elaborare e diffondere conoscenza circa il valore generato.

Le ragioni sono per molteplici, ed esprimono diverse finalità tra loro connesse e affini al senso originario del volontariato:

1. La *mobilitazione del territorio*, inteso come compito fondante per il TS. La VIS, i cui criteri guardano all'impatto generale delle attività, è relativa a una più pertinente gestione delle risorse e programmazione delle azioni, per indirizzarle al meglio in una prospettiva di medio-lungo periodo che coinvolga in maniera verticale le pubbliche amministrazioni, e orizzontale i vari nodi che configurano il welfare locale: per la realizzazione di una presa in carico comune e una più efficiente realizzazione

- dei meccanismi di sussidiarietà e condivisione. Questo aspetto prende in considerazione non solo i singoli *output*, ma complessivamente le dinamiche di cambiamento avviate nei contesti di riferimento.
2. La *costruzione di una rete* per promuovere e rafforzare i legami sociali, e quindi la VIS come dispositivo per creare una cornice di trasparenza organizzativa sui legami esistenti e/o potenzialmente attivabili, e per sensibilizzare la cittadinanza al senso dell'azione gratuita: il valore sociale prodotto dal volontariato ne cristallizza il protagonismo nelle dinamiche comunitarie e nei meccanismi di cittadinanza attiva. La VIS attiene al ruolo del TS nella *generazione* di processi di *community building*, in quanto la messa in rilievo degli *output/outcome* permette di indicare la centralità del TS come *gatekeeper* nel networking, e quindi nella produzione di capitale sociale collettivo (Boccacin, 2023). L'ampliamento della sfera pubblica ha implicato l'adozione di nuove prassi di intervento, da un lato correlate alla complessità dei fenomeni (in cui si intersecano fattori sociali e individuali), dall'altro caratterizzate da forme reticolari di azione intra- e inter-organizzative, che frequentemente prevedono configurazioni di network basate sulle relazioni tra TS e istituzioni pubbliche. L'introduzione del concetto di rete implica sia una maggiore efficacia nel rispondere a questioni multiproblematiche (un "vantaggio collaborativo", Huxham & Vangen, 2005), sia una produzione *generativa* di capitale sociale attraverso l'azione plurale dei nodi coinvolti. Inoltre, la promozione della circolazione di beni relazionali – in particolare, della solidarietà attraverso dinamiche di networking che si basano sulle azioni del TS –, ha come ulteriore effetto quello di rafforzare la coesione sociale dei territori, la fiducia reciproca e quindi il senso di appartenenza dei singoli alla comunità, che può favorire l'attivazione di pratiche pro-sociali (Putnam, 1993; 2000; Moody & White, 2000; Wollebæk & Selle, 2007).
  3. Il *consolidamento dell'identità degli ETS* nella sfera pubblica allargata (Salamon & Anheier, 1998; Wagner, 2000), che attraverso il loro modus operandi e la ricaduta effettiva delle proposte, rese esplicite sui livelli operativo e socio-economico, consolidano la propria *reputation* ed esprimono un'idea di "valore sociale" *tout court*. In tale ottica la VIS, intesa come comunicazione dei risultati ottenuti (verso gli *stakeholders* e la cittadinanza), coerentemente con la *mission* e la *vision* delle organizzazioni, retroagisce positivamente sull'azione volontaria, diventando il *tool* sulla base di cui il TS può ideare strategie attive di reclutamento di risorse umane.

4. Il *conseguimento del bene comune* attraverso l'azione gratuita, come da Art. 1 del Codice del Terzo settore: elevando “i livelli di cittadinanza attiva, di coesione e protezione sociale, favorendo la partecipazione, l'inclusione e il pieno sviluppo della persona”. La VIS riguarda i *significati* che i beneficiari delle azioni e i volontari attribuiscono sia ai propri contesti, sia alle iniziative messe in atto e rivolte al benessere della collettività (Blumer, 1969): un approccio costruzionista alla valutazione, affine alla prospettiva teorico-metodologica dell'Interazionismo Simbolico, si basa sulla comprensione dei vari setting comunitari e sulle *rappresentazioni* delle azioni di TS da parte dei nodi singoli e collettivi. Lo scopo è quello di ricostruire le interazioni tra gli attori dei progetti (gli ETS), e di osservare le dinamiche di cambiamento attivate nei destinatari, nonché il modo in cui queste possono facilitare la diffusione di meccanismi di partecipazione civica e di consolidamento dell'identità comunitaria. Ciò vuol dire interpretare l'impatto sociale della capacità degli enti di incidere nei territori rispetto agli assetti processuali e culturali, per far emergere gli *insights* dei beneficiari (e il rafforzamento delle loro capacità) e dei partecipanti alle iniziative (i volontari) attraverso una ricostruzione narrativa retrospettiva dei loro vissuti. Un'ottica di questo tipo permette anche di considerare i c.d. effetti “emergenti” – che, per la loro natura di imprevedibilità, non possono essere previsti ex ante in fase progettuale né essere oggetto di processi di monitoraggio e/o valutazione in itinere – che possono incidere nella realizzazione degli effetti e nella loro percezione da parte della collettività.

In relazione ai quattro obiettivi elencati, e considerando i livelli micro (i cittadini e i volontari), meso (le organizzazioni), e macro (la comunità), la valutazione della risposta ai bisogni collettivi risponde allora all'implementazione di un assetto culturale, all'assunzione di atteggiamenti collaborativi, alla creazione di condizioni strutturali e identitarie mirate alla costruzione/rafforzamento dei legami territoriali, e infine al modo in cui si possono creare innovazioni nel contesto comunitario attraverso le espressioni pro-sociali attivate dagli ETS. Di conseguenza, dal punto di vista della ricerca valutativa (in senso specifico), e con l'intento di proporre un utilizzo della VIS quale disegno che valorizzi il protagonismo del TS nei territori, si propone l'adozione di una metodologia *mixed methods* che contempli aspetti quantitativi, qualitativi, e di network. L'orientamento misto risponde all'esigenza di offrire una completezza più ampia rispetto all'analisi e alla comprensione delle dinamiche promosse, senza limitarsi all'assunzione di uno sguardo quantitativo – a volte

utilizzato in maniera riduzionista nell'ambito del TS – ma cogliendo la pari rilevanza della dimensione reticolare e dei significati individuali.

Tale impianto metodologico ruota, dunque, intorno ad alcuni asset tra loro connessi, e all'acquisizione delle relative competenze. Siamo consapevoli che la loro enucleazione necessiterebbe di uno spazio adeguato e di approfondimenti congrui, per cui ci limitiamo a ripercorrerli rimandando la discussione a momenti successivi. Il primo asse riguarda la misurazione degli interventi come indicatori di *output* attraverso un monitoraggio longitudinale, la valutazione degli *outcome* sul lungo periodo nonché della differenza prodotta nei territori, nelle dimensioni specifiche di intervento (Stame, 2016). Il secondo asse concerne l'adozione di un punto di vista di tipo "contestuale" per la comprensione delle situazioni (Gobo, 2014), ovvero dei fattori individuali, degli ambienti sociali in cui si realizzano le azioni, e delle conseguenze inattese, attraverso l'applicazione di metodi di indagine qualitativa in linea con la Grounded Theory Costruzionista (Charmaz, 2006). Il terzo asse contempla gli effetti generativi/di rete delle azioni, attraverso l'applicazione degli strumenti e le misure tipiche dell'analisi delle reti sociali per la valutazione della *performance* di network, la struttura delle relazioni, la densità dei legami prodotti con gli interventi, e quindi la coesione sociale, osservando l'evoluzione della rete nel tempo (Kenis & Provan, 2009; Provan & Kenis, 2008).

Ancora riguardo al piano del "disegno", nel solco della ricerca valutativa, una proposta metodologica flessibile e adeguata alle sfide con cui si confronta il volontariato contemporaneo, ha bisogno di integrare gli indicatori di *output* (gli interventi) con gli indicatori di *outcome* (i meccanismi generativi dei cambiamenti negli ETS), comprendendo al contempo gli specifici ambiti di attività, i vincoli e le opportunità strutturali, e le interpretazioni che gli attori (i cittadini e i beneficiari degli interventi) danno ai mutamenti nei territori, e al contributo che possono offrire alle iniziative del TS in termini di partecipazione, appartenenza, tempo, risorse personali. I vantaggi di un simile approccio spaziano dalla completezza dell'analisi, alla possibilità di evidenziare gli effetti, alla modularità. Rispetto a questo ultimo elemento, sottolineiamo nuovamente la potenzialità di una prospettiva metodologica a metodi misti che ben si adatta alla polifonia tipica del TS, espressa dalle varie identità giuridiche: la presa in considerazione degli indicatori varia a seconda della tipologia identitaria di ETS (la sua configurazione, e il relativo posizionamento nel welfare territoriale), e del tipo di impatto che si intende valutare, sia esso relazionale (intra- e inter- organizzativo), comunitario (il setting in cui si attiva l'intervento), di network (il rapporto tra struttura, interazioni degli attori, e contesto), individuale (la percezione che ne hanno i beneficiari e i volontari).

In conclusione, la considerazione del rapporto tra la struttura, la processualità di rete, la generatività di progetto, il ruolo e le azioni degli ETS, i significati e le rappresentazioni che i cittadini vi attribuiscono permette di intendere la VIS come una dinamica di auto riflessività che gli enti possono adottare rispetto alla propria presenza sul territorio. Nel quadro della riflessione avanzata, la natura della VIS come strumento di valutazione degli interventi e/o delle organizzazioni si fonde con la prospettiva politica dell'azione degli ETS nei contesti di riferimento, in coerenza con le *vision* e *mission* delle singole realtà di volontariato e pertinente al tipo di identità (strutturale e normativa) che la realizza. Infatti, la possibilità di attivare un percorso di auto riflessione – basato sugli aspetti metodologici e competenziali – si ripercuote nelle modalità di agire quotidiano del TS (per l'*empowerment* comunitario), in contrasto con le possibili tendenze di inerzia organizzativa degli organismi (che innovano il proprio operare). Concretamente, la scelta valutativa potrà allora essere intesa come un processo che gli enti devono compiere rispetto a *cosa* appare più opportuno valutare (la definizione del perimetro di analisi, il contesto e il quesito valutativo), in riferimento alla propria specificità identitaria, alle prospettive future (la correlazione della valutazione con le scelte progettuali compiute/da compiere), alle possibilità di sviluppo e consolidamento inter- e intra- organizzativo (intervenendo sulla cultura organizzativa). Al contempo, ciò sarà dirimente rispetto al *come* valutare, ovvero all'adozione dei metodi più affini alle esigenze identitarie, strutturali e operative dell'ente, con una eventuale predilezione per l'adozione di pratiche *mixed* orientate all'acquisizione di una maggiore completezza informativa interna e all'espletamento della funzione di *accountability*, riguardo pure al legame con la pubblica amministrazione come previsto dal Legislatore. Pertanto, la VIS per gli ETS dovrebbe rispondere a una serie di quesiti fondamentali:

- Esiste un nesso tra le risorse immateriali, i valori culturali e le strategie adottate dagli ETS?
- Quali sono gli *output* su cui focalizzare la valutazione, rispetto agli attori (il target degli interventi) e al modo in cui i beneficiari possono comprendere l'identità degli ETS, per mezzo di tali realizzazioni?
- Quali sono le evidenze che sussistono del rapporto tra il monitoraggio di ciò che viene valutato, le finalità delle azioni messe in atto (i risultati attesi), e ciò che è stato effettivamente perseguito in termini di *outcome*?
- Quali sono gli *outcome* relazionali, ovvero in che modo gli assetti culturali prodotti dalle attività di network retroagiscono sia sulla comunità, rafforzandola e sviluppandola, sia sugli ETS, migliorandone capacità di incidenza sul territorio?

- In che modo le strategie di intervento hanno prodotto innovazioni, a livello interno ed esterno agli ETS?

I quesiti elencati rappresentano solo alcuni spunti iniziali di riflessione, e rispondono all'esigenza di leggere la VIS nel più ampio quadro delle trasformazioni del TS: tendenze che, come abbiamo più volte evidenziato, richiedono sì un adattamento del volontariato a un modo alternativo di concepire l'azione gratuita a beneficio della collettività e i suoi strumenti gestionali, ma mantenendone e valorizzandone – anche grazie al perseguimento di competenze metodologiche adeguate – l'intento pro-sociale.

### Riferimenti bibliografici

Accorinti, M., Caruso, M.G., Cerbara, L., Marchesano, K., Sperandio, L. (2020). *Come misurare il valore sociale*. IRPPS Working Papers, 1-45. [https://doi.org/10.14600/irpps\\_wps.117.2020](https://doi.org/10.14600/irpps_wps.117.2020)

AICCON-CSVnet (2018). *Valutazione e impatto sociale della rete dei CSV. Report del processo formativo e laboratoriale*. <https://www.aiccon.it/progetto/valutazione-impatto-sociale-della-rete-dei-csv/>

Bagnoli L., Megali, C. (2011). Measuring Performances in Social Enterprises. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(1): 149-165. <https://doi.org/10.1177/0899764009351111>

Bagnoli, L., Bellucci, M., Biggeri, M., Nitti, C., Testi, E. (2020). *Evaluating Human Development (EHD): una metodologia per la valutazione di impatto sociale nel Terzo Settore*. In: Regione Toscana-Osservatorio Sociale Regionale, *Terzo Rapporto sul Terzo Settore in Toscana*. Anno 2020.

Bellucci, M., Nitti, C., Chimirri, C., Bagnoli, L. (2019). Rendicontare l'impatto sociale. Metodologie, indicatori e tre casi di sperimentazione in Toscana. *Management Control*, FrancoAngeli Editore, 3: 166-187. DOI: 10.3280/MACO2019-003009

Berardi, L., Mook, L., Rea, M.A. (2021). Third Sector accounting reform and integrated social accounting for Italian social economy organizations. *Management Control*, FrancoAngeli, vol. 2021(suppl. 2): 165-188. DOI: 10.3280/MACO2021-002-S1008

Bezzi, C. (2021). *Manuale di ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.

Bifulco, L., Caselli, D. (2022). New Philanthropy, social impact and social work: insight from the Italian case. *European Journal of Social Work*, 26(6): 981–993. DOI: 10.1080/13691457.2022.2063801

Bilotti, A., Nasi, G., Tola, P., Volterrani, A. (2009). *La valutazione di impatto sociale dei progetti del volontariato toscano*. Firenze: Quaderni CESVOT, n. 43.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Boccacin, L. (2023). Terzo settore e processi di coproduzione: il contributo del dibattito sociologico. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 2: 1-15. DOI: 10.32049/RTSA.2023.2.02

Canali, C., Geron, D., Sguotti, S. (2024). La valutazione di impatto per il centro HPL per bambini con FIL. *European Journal of Volunteering and Community-based Projects*, Vol.1(2): 95-113. DOI: 10.5281/zenodo.12684008

- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory*. London: Sage Publications.
- De Benedictis, L., Miccolis, S., Venturi, P., Zamagni, S., a cura di (2023). *La prospettiva civile dell'impatto sociale. Position Paper*. Roma: AICOON. Testo disponibile al sito: <https://www.aiccon.it/pubblicazione/la-prospettiva-civile-impatto-sociale/>
- Decataldo, A., Grimaldi, A., Luisi, D., Tognetti Bordogna, M. (2022). Social work education e valutazione delle politiche pubbliche. Ambiti di ricerca e di azione per migliorare la pratica professionale del lavoro sociale. *Sinappsi*, XII/2: 94-105. DOI: 10.53223/sinappsi\_2022-02-7
- Depedri, S. (2016). *La valutazione dell'impatto sociale nel Terzo Settore. Il posizionamento scientifico di Euricse e il metodo ImpACT*. Trento: Euricse. Testo disponibile al sito: <https://www.euricse.eu/wp-content/uploads/2016/09/Position-Paper.pdf>
- Depedri, S. (2020). La valutazione dell'impatto sociale? Farla diventare uno strumento utile. *Impresa Sociale*, 4: 12-20. DOI: 10.7425/IS.2020.04.03
- Di Maggio, U. Notarstefano, G. (2023). *Valutare l'impatto sociale. Teorie, metodi e approcci per l'analisi delle attività e dei risultati degli investimenti a carattere sociale*. Homeless Book.
- Falcone, F., Samà, A. (2021). *Ritessere trame. Lavorare con la cultura organizzativa*. Cosenza: Pellegrini.
- Fondazione Sussidiarietà (2024). *Sussidiarietà e... welfare territoriale. Rapporto sulla sussidiarietà 2023-2024*.
- Fondazione Terzjus (2024). *A due passi dalla meta verso il completamento della riforma. 4° rapporto sullo stato e le prospettive del diritto del Terzo Settore in Italia*. Napoli: Editoriale Scientifica.
- Gobo, G. (2014). Reinventare la valutazione. In: Levi S., a cura di, *Reinventare il pubblico*. Milano-Torino: Pearson.
- Gori, L., a cura di (2023), *Il sussidiario su amministrazione condivisa*. Firenze: Quaderni CESVOT, n. 93.
- Huxham, C., Vangen, S. (2005). *Managing to collaborate: The theory and practice of collaborative advantage*. New York: Routledge.
- Kenis, P., Provan, K.G. (2009). Towards an exogenous theory of public network performance. *Public Administration*, 87(3): 440-456. DOI: 10.1111/j.1467-9299.2009.01775.x
- Melloni, E. (2017). La valutazione di impatto sociale: obiettivi, metodi ed evoluzioni. *RIV-Rassegna Italiana di Valutazione*, FrancoAngeli, XXI/67: 101-123. DOI: 10.3280/riv2017-067007
- MLPS (2019) Decreto 23 luglio: *Linee Guida per la realizzazione di sistemi di valutazione dell'impatto sociale delle attività svolte dagli Enti del Terzo Settore*.
- Moody, J., White, R.D. (2000). Structural Cohesion and Embeddedness: a Hierarchical Concept of Social Group. *American Sociological Review*, 68, 1: 103-127. DOI: 10.2307/3088904
- Orizio, E. (2024). *Navigare nella complessità. La valutazione di impatto nei contesti socio-educativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Polidori, S., Fonović, K. (2023). *La valutazione di impatto sociale (VIS) nei progetti/iniziative finanziati con le risorse dell'art. 72 del Codice del Terzo settore: modello generativo di innovazione sociale o modello ancora da definirsi?*. Intervento a "XXV Congresso Nazionale AIV", Roma, 20-22 settembre 2023. Testo disponibile al sito: <https://oa.inapp.org/xmlui/handle/20.500.12916/4030>
- Provan, K.G., Lemaire, R.H (2012). Core concepts and key ideas for understanding public sector organizational networks: Using research to inform scholarship and practice. *Public Administration Review*, 72(5), 638-648. DOI: 10.1111/j.1540-6210.2012.02595.x
- Provan, K.G., Kenis, P. (2008). Modes of network governance: structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18, 2: 229-252. DOI: 10.1093/jopart/mum015
- Psaroudakis, I. (2023). Organizzazioni di Volontariato e Associazioni di Promozione Sociale: cambiamenti identitari alla luce delle trasformazioni del Terzo settore. In: Punziano G., Cicellin G.,

Zito E., a cura di, *NORISC-19, Nuove risposte organizzative, innovazioni e impatti sociali del COVID-19 sul Terzo Settore in Campania*. Milano: FrancoAngeli.

Psaroudakis, I., Salvini, A. (2021). *Le organizzazioni di volontariato. Identità, bisogni e caratteristiche strutturali in Toscana*. Firenze: Quaderni CESVOT, n. 88.

Psaroudakis, I., Salvini, A. (2024a). *Come sono cambiati i volontari. Uno sguardo lungo vent'anni*. Firenze: Quaderni CESVOT, n. 96-97.

Psaroudakis, I., Salvini, A. (2024b). *La cultura organizzativa degli enti del terzo settore*. Firenze: Quaderni CESVOT, n. 95.

Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Putnam R.D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Riccardo, A., Psaroudakis, I. (2021). A structural analysis proposal for inter-organizational networks: doing a multilevel analysis through Multilevel ERGMs. In: Giordano, G., Restaino, M., Salvini, A., editors, *Methods and Applications in Social Network Analysis. Evidence from Collaborative, Governance, Historical and Mobility Networks*. Milano: FrancoAngeli.

Salamon, L.H., Anheier, K. (1998). Social Origins of Civil Society: Explaining the Nonprofit Sector Cross Nationally. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 9, 3: 213-248. DOI: 10.1023/a:1022058200985

Salvini, A., Psaroudakis, I. (2019). *Le associazioni di promozione sociale. Prima indagine conoscitiva in Toscana*. Firenze: Quaderni CESVOT, n. 83.

Stame, N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Roma: SEAM.

Stame, N. (2001). Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare. In: M. Palumbo, *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: FrancoAngeli.

Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.

Stame, N. (2020). Valutazione d'impatto sociale. Commitmenti, Enti di Terzo Settore e valutatori. *Impresa Sociale*, 4: 53-59. 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.

Tomei, G. (2023a). *Developmental Outcome Monitoring and Evaluation (DOME): Un modello riflessivo per progettare e valutare gli interventi di contrasto della povertà educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Tomei, G. (2023b). DOME: A mixed-method evaluation of the impacts of complex programmes against educational poverty. *Evaluation*, Vol. 9 (2): 190-207. DOI: 10.1177/13563890231166979

Vecchiato, T. (2016). GIA cioè valutazione di impatto generativo. *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*, 2: 5-18.

Vecchiato, T. (2019). Criticità e sfide per la valutazione di esito e di impatto sociale. *Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone*, n. 3-4: 93-104.

Wagner, A. (2000). Reframing Social Origin Theory: The Structural Transformation of the Public Sphere. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 29, 4: 541-553. DOI: 10.1177/0899764000294004

Wollebæk, D., Selle, P. (2007). Origins of Social Capital: Socialization and Institutionalization Approaches Compared. *Journal of Civil Society*, 3, 1: 1-24. DOI: 10.1080/17448680701390638

Zamagni, S., Venturi, P., Rago, S. (2015). Valutare l'impatto sociale. La questione della misurazione nelle imprese sociali. *Impresa Sociale*, 6: 77-97.

# Governance del servizio sociale in emergenza, profili emergenti del lavoro sociale e ruolo della valutazione

*Daniela Luisi\**

This contribution aims to share the main findings of a pilot study on aspects of social work that integrate innovative practices with a place-based approach in welfare policies. The study analysed the outcomes of two seminars (conducted during the COVID-19 health emergency) and in-depth interviews with representatives of the regional social workers' councils in four Italian regions (Emilia-Romagna, Veneto, Lombardy, and Campania). Starting from the identification of a typology of social work profiles, situated between the perspective of local welfare and social innovation, the author reflects on the relevance of the theoretical framework of policy practice in social work. It entails investing in planning capacity, contextual analysis, and evaluation conceived as a critical and reflexive practice that supports and informs social work policy practice.

*Keywords:* local welfare; place-based policies; social work; social innovation; policy practice; evaluation.

## Introduzione

Il sistema di welfare italiano sconta numerosi fattori di disuguaglianza: i divari tra il nord e il sud del Paese, gli squilibri tra i sistemi sanitari regionali, l'efficienza della spesa e la qualità dei servizi (Ascoli, 2020; Garrett e Bertotti, 2017). L'emergenza epidemiologica legata alla diffusione del COVID-19 ha posto come questione rilevante il ruolo di indirizzo dello Stato e ha fatto emergere due dimensioni chiave attraverso le quali osservare adattamenti e cambiamenti del welfare locale. Da un lato, il lavoro di cura e di

\* Daniela LUISI, Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche (d.luisi@inapp.gov.it)  
Invio Proposta: 23-05-2025. Accettazione: 17-02-2026.

prossimità e, dall'altro, l'infrastruttura sociale dei servizi, nell'integrazione tra settore pubblico e privato sociale, con un ruolo determinante del terzo settore e delle organizzazioni di cittadinanza (Forum Disuguaglianze e Diversità, Iris Network, 2022).

La crisi pandemica – e la crisi economica, sociale e politica che ne è scaturita – è stata un attivatore di processi di innovazione sociale, nella risposta ai bisogni e nella gestione delle azioni conseguenti: ha accelerato soluzioni in emergenza e ha posto nuovi interrogativi sul ridisegno dei servizi e sui modelli di economia sociale (Bifulco e Dodaro, 2024). Se da un lato, infatti, la pandemia ha reso evidenti le fragilità dei sistemi sociosanitari territoriali, dall'altro molta letteratura internazionale ha sottolineato la rilevanza dei servizi di prossimità in chiave integrata e collaborativa (Mosadeghrad *et al.*, 2024).

Il presente contributo si inserisce in questo spazio di riflessione, tra governance dell'emergenza e profili professionali emergenti del lavoro sociale<sup>1</sup>, dando rilevanza ai fattori di contesto nell'esercizio delle professionalità e nella formazione delle politiche (*policy practice*) (Gal e Weiss-Gal, 2024). L'ipotesi è che l'emergenza sanitaria abbia rivelato spazi inaspettati di collaborazione tra pubblico e terzo settore, in una prospettiva professionale plurale<sup>2</sup>, tra pratiche e strategie di innovazione sociale, approccio *place-based* (Barca, 2009; 2019) e ruolo della valutazione, intesa come un'attività conoscitiva e riflessiva a supporto della capacità di *advocacy* e dell'esercizio della *policy practice* del lavoro sociale.

La valutazione nel servizio sociale, problematizzata e riformulata all'interno del *reflexive professionalism*, è intesa come “seconda generazione” dell'*evidence-based practice* (Otto *et al.*, 2009)<sup>3</sup>. Nel dibattito sull'*evidence-based social work* Otto *et al.* (2009) riconoscono l'importanza della valutazione non solo per verificare se un intervento “funziona”, ma per comprenderne i meccanismi causali, come e perché produce effetti nei contesti. In

<sup>1</sup> Nel presente contributo si assume una visione ampia dell'agire professionale del lavoro sociale guardando alle pratiche e ai profili degli operatori sociali e degli educativi impegnati nei servizi pubblici e del Terzo settore, con la necessaria contaminazione teorica, pratica, disciplinare e formativa.

<sup>2</sup> La prospettiva plurale del lavoro sociale integra lo sguardo di diverse figure professionali (assistenti sociali, educatori, mediatori, operatori socio-sanitari), fornisce una chiave di lettura interdisciplinare e privilegia le pratiche di attivazione delle risorse territoriali e di integrazione tra pubblico e privato sociale.

<sup>3</sup> Secondo Otto *et al.* (2009), l'*evidence based practice* di “prima generazione” tende a concepire la valutazione in termini positivistic e causali lineari (misurazione dell'impatto tramite indicatori standardizzati): si tratta di un approccio riduttivo per la pratica sociale, che ignora la complessità dei contesti e la natura interattiva degli interventi.

questa prospettiva la valutazione è integrata nella pratica professionale del lavoro sociale e assume tre caratteristiche principali: è interna alla relazione professionale (valutare vuol dire riflettere criticamente sulle proprie azioni e sui loro effetti); è un processo negoziale e partecipativo che coinvolge utenti, operatori e contesto istituzionale; è orientata alle *capability* (l'efficacia non è solo un risultato misurabile, ma coincide con il miglioramento delle capacità di autodeterminazione).

La valutazione e la ricerca sul servizio sociale si fondano, dunque, sul principio di riflessività e sull'attenzione per i servizi erogati, le relazioni, le prestazioni, il loro impatto sui beneficiari e sulla professione. Si tratta di un approccio che risponde all'ottica tri-focale del fare ricerca sul servizio sociale e che, in linea con il mandato professionale, sottolinea la responsabilità dell'assistente sociale nell'influenzare le politiche degli enti attraverso l'attività di ricerca e di analisi (Gui, 2017)<sup>4</sup>. Tuttavia, questo approccio di conoscenza e di ricerca sul lavoro sociale intreccia raramente la dimensione professionale con le politiche del welfare locale, in chiave autovalutativa/riflessiva e di *policy practice*, ovvero di uso della conoscenza per migliorare le politiche e gli interventi (Stame *et al.*, 2009).

L'ipotesi è stata discussa nell'ambito di un ciclo di seminari sul lavoro territoriale di cura e di prossimità, al quale hanno partecipato referenti istituzionali, accademici, professionisti del servizio sociale nel periodo immediatamente successivo alla fase di *lock-down* (giugno 2020) e a distanza di un anno dalla sua fase critica (febbraio 2021).

Il contributo restituisce un'elaborazione analitica degli esiti dei due seminari e delle interviste in profondità realizzate a un gruppo di presidenti degli Ordini regionali degli Assistenti sociali. Obiettivo è stato quello di esplorare, in chiave valutativa e di *policy practice*, la dimensione della governance dei servizi in emergenza, da un lato, e quella del lavoro territoriale dei servizi e degli operatori sociali, dall'altro. Le domande di ricerca hanno esplorato le soluzioni adottate nei contesti territoriali dove sono più marcate le fragilità (dalle periferie urbane alle aree meno popolate); i cambiamenti nell'organizzazione dei servizi; i cambiamenti nella pratica del servizio sociale a fronte dell'emergenza sanitaria e sociale. Il periodo di osservazione è riferito al 2020-2021, tuttavia, il contributo beneficia di approfondimenti successivi di carattere autovalutativo sull'esercizio della *policy practice* del lavoro sociale, realizzati in specifici contesti di policy territoriali come, per esempio,

<sup>4</sup> L'ottica tri-focale nella ricerca sul servizio sociale è considerata un approccio metodologico che analizza le situazioni di bisogno integrando simultaneamente tre prospettive: la persona (utente), l'organizzazione (ente/servizio) e la comunità (territorio).

il programma Habitat-Microaree della città di Trieste (Luisi, 2022; Capitanio *et al.*, 2024).

Intrecciando il framework teorico della *policy practice* del lavoro sociale, ampiamente radicato nel dibattito internazionale sul *social work* (Gal e Weiss-Gal, 2013; 2023; 2024) e in fase di consolidamento in ambito nazionale (Guidi e Mordegli, 2024), il contributo propone l'analisi di quattro profili idealtipici del lavoro sociale, tra innovazione sociale e approccio *place-based*.

## **1. La dimensione territoriale delle politiche di welfare locale. Quali implicazioni per il lavoro sociale?**

Molti studi sui divari territoriali in Italia si sono ispirati all'approccio delle risorse economiche, contestualmente all'emergere di approcci e paradigmi che si concentrano sulle capacità e sulle politiche che possono agire in chiave evolutiva sulle persone e sui luoghi (Gori, 2022; Venturi e Zandonai 2019; Gallio e Cogliati Dezza, 2018). Dopo anni di contenimento della spesa per i servizi sociali dei Comuni, l'emergenza sanitaria COVID-19 ha contribuito ad aumentare la rilevanza del welfare locale, nel quale si rafforzano le disuguaglianze territoriali nella governance e nella programmazione (Pelliccia, 2024; IFEL e Federsanità, 2023).

Come noto, il quadro italiano dei servizi sociali ha segnato un cambio di paradigma con la Legge 328/2000, affermando una logica promozionale a scapito di quella prettamente assistenziale e promuovendo il riconoscimento del sistema integrato dei servizi sociali e del principio di sussidiarietà orizzontale. A distanza di venticinque anni le potenzialità normative restano ancora inesprese, nonostante il sistema integrato dei servizi rappresenti un pilastro essenziale per l'esercizio della piena cittadinanza – come dimostra la Sentenza n. 131/2020 della Corte Costituzionale su Terzo settore, co-programmazione e co-progettazione (Turco, 2020).

L'emergenza sanitaria COVID-19, inoltre, ha introdotto nel discorso pubblico alcuni temi chiave: il pluralismo dell'offerta dei servizi territoriali, la qualità del lavoro di cura, il ruolo degli assistenti sociali e delle professioni del welfare (Scalvini, 2020). Anche se il servizio sociale professionale è condizionato da debolezze organizzative (in termini di adattabilità e cambiamento) e risorse limitate (economiche e professionali) che minano la stabilità dei servizi e della pianificazione locale, i contenuti del lavoro sociale richiedono sempre più capacità di azione, costruzione di reti di comunità,

radicamento nei contesti locali di vita delle persone (Sanfelici 2022; Sanfelici *et al.*, 2020).

In questo scenario di cambiamento, normativo e culturale, come cambia il lavoro sociale? Partecipazione, *advocacy*, co-programmazione e co-produzione tra welfare locale e democrazia partecipativa sono strumenti attraverso i quali attivare processi di innovazione istituzionale basati sulla cooperazione tra attori pubblici e privati, terzo settore e organizzazioni della cittadinanza (Dodaro *et al.*, 2021; Ascoli e Campedelli, 2021; Lori e Zandonai, 2020). Il welfare pubblico partecipativo promuove – e molte esperienze territoriali lo dimostrano – connessioni tra persona, contesto (Pellegrino e Rodeschini, 2024; Mozzana, 2020).

L'attenzione si sposta sulle comunità e non più sulla singola prestazione individuale di carattere assistenziale. Considerare le persone e i contesti in un'ottica non solo tri-focale ma abilitante, quindi, significa costruire e attivare processi territoriali che coinvolgono luoghi, persone e politiche (Luisi, 2022). Emerge così un diverso ruolo dell'operatore sociale (con una prospettiva più ampia del lavoro sociale), nel dialogo con il terzo settore e con un diverso lavoro territoriale. Quest'ultimo aspetto riguarda la costruzione di progetti plurali definiti da una progettazione congiunta con le associazioni del terzo settore, in dialogo con l'attore pubblico e con il civismo attivo (Pellegrino e Rodeschini, 2024).

Come sottolinea Busacca (2019), il dibattito teorico sulle professioni del servizio sociale si è concentrato, prevalentemente, sugli effetti del New Public Management (NPM) (Sowa *et al.*, 2018) e sul principio di attivazione nelle politiche del lavoro, tralasciando gli effetti degli investimenti sociali e dell'innovazione sociale (Saruis *et al.*, 2019). Accanto alle sfide poste dagli investimenti di carattere sociale, emerge un altro tema poco analizzato nel nostro Paese: in che modo gli operatori sociali incidono sui cambiamenti di policy e, quindi, come si struttura la *policy practice* degli operatori sociali (Gal e Weiss-Gal, 2020).

Molti studi analizzano la risposta degli operatori sociali a una riforma/un programma non solo utilizzando la letteratura sugli *street-level bureaucrats* (Lipsky, 2010) e sulle professioni (Trappenburg *et al.*, 2020), ma esplorando il paradigma dell'innovazione sociale nelle organizzazioni sociali e nelle pratiche di servizio sociale di comunità (Wilken *et al.* 2024; Schröer, 2021). Eppure, nei sistemi di welfare fragili, come quello italiano e regionale in cui il servizio sociale dipende fortemente dalle dimensioni territoriali e di contesto, emerge il divario tra l'approccio burocratico *street-level* e la *policy practice* intesa come strumento di innovazione sociale.

Come noto, gli *street-level bureaucrats* hanno tre caratteristiche identificative: lavorano nelle burocrazie o in altre organizzazioni del servizio pubblico dove interagiscono con i cittadini; lavorano con risorse limitate; esercitano uno spazio di discrezionalità. La discrezionalità è dunque un punto chiave per comprendere il loro ruolo in termini di *agency* e *advocacy*<sup>5</sup> (Ezell, 1994); è un'*agency* situata, agita dagli operatori sociali all'interno di uno specifico contesto organizzativo e radicata in uno specifico sistema di regole, in gran parte attribuibile alla managerializzazione, così come alle politiche di austerità (Cappellato e Cataldi, 2019). Il rischio è che, a fronte di un vecchio managerialismo e di una professionalità che non hanno saputo svilupparsi verso direzioni nuove e riflessive, gli operatori sociali perseguano approcci standardizzati, centrati su target e prestazioni individuali.

La ricerca sull'innovazione sociale nel welfare ha ampiamente approfondito le dinamiche e le traiettorie di innovazione mosse da programmi e progetti del welfare locale (Bifulco *et al.*, 2022; Aimo *et al.*, 2021), mentre sono in fase di consolidamento le evidenze sulle modalità attraverso cui la pratica professionale del lavoro sociale può innovare e cambiare le politiche (*policy practice*). L'indagine nazionale sulle *policy practice* degli assistenti sociali realizzata da Guidi e Mordeglia (2024), per esempio, oltre a individuare i fattori esplicativi della *policy practice*, ha messo in luce la poca conoscenza del concetto (contenuti e declinazione pratica) tra gli operatori sociali intervistati.

Nel rapporto tra *policy practice* del lavoro sociale e politiche sociali, l'approccio *place-based* rappresenta un'interessante cornice teorica e programmatica (di politica pubblica) per leggere le dinamiche di innovazione sociale che incidono sulle evoluzioni del welfare locale.

La «politica rivolta ai luoghi» (*place-based approach*) può essere definita come una politica strutturale e granulare rivolta alle persone nei luoghi per ridurre le disuguaglianze attraverso la promozione di processi di innovazione economica, sociale e istituzionale (Barca *et al.*, 2018). Si tratta di un approccio che, durante la pandemia, ha posto in evidenza le disuguaglianze territoriali delle aree più fragili e marginali, perpetuate da politiche assistenziali «cieche ai luoghi» (Barca *et al.*, 2018).

<sup>5</sup> Per *agency* si intende la capacità – di individui o gruppi - di agire autonomamente, prendere decisioni e modificare la propria condizione. L'*agency* è influenzata da determinanti di contesto (sociali, economiche e culturali) che possono limitarla o favorirla. L'*advocacy* riguarda, invece, l'azione di supporto, rappresentanza o difesa di interessi - di individui o gruppi - che non hanno piena *agency*. È una pratica, uno strumento di giustizia sociale, che ha l'obiettivo di dare voce a chi è escluso da un processo decisionale, promuovendone l'*agency*.

Allo stesso modo, il welfare pubblico partecipativo (come, per esempio, il community welfare) si differenzia dai sistemi di offerta dei servizi in chiave prestazionale in quanto: è radicato nel contesto territoriale e orientato al rafforzamento del legame sociale intra-comunitario; considera la partecipazione un elemento distintivo dei processi decisionali e dell'attuazione degli interventi; considera i contesti territoriali e i luoghi di prossimità come luoghi di cura, di moltiplicazione delle reti, di elaborazione dei bisogni sociali (Pelleggrino e Rodeschini, 2024; Ranci e Pavolini, 2024; Gallio e Cogliati-Dezza, 2018). Inoltre, gli studi di carattere multidisciplinare che hanno affrontato l'impatto del COVID-19 sui territori urbani, peri-urbani e rurali, hanno indebolito le tradizionali letture dicotomiche della marginalità territoriale (città vs campagna), rafforzando quelle analisi che privilegiano le interconnessioni tra aree funzionali e che superano gli approcci settoriali delle politiche (Carrosio *et al.*, 2023).

L'analisi del lavoro sociale si inserisce all'interno di questo framework, attraverso cui guardare le interdipendenze tra le evoluzioni del welfare, le politiche di sviluppo locale e i cambiamenti (possibili) del lavoro sociale, in linea con l'analisi intersettoriale della ricerca sociale.

## 2. Percorso analitico

L'analisi si concentra sui risultati emersi da due seminari di discussione, ai quali hanno preso parte diversi referenti riconducibili, da un lato, all'ambito delle politiche e della governance dei servizi in emergenza e, dall'altro, al lavoro territoriale dei servizi e degli operatori sociali – pubblici e del privato sociale. I due seminari (realizzati on-line a giugno 2020) hanno coinvolto attori diversi. Il primo ha coinvolto undici referenti istituzionali nazionali (quali, Ordine nazionale degli Assistenti sociali, Ministeri, Enti del terzo settore con rilevanza nazionale e regionale, Università)<sup>6</sup>, mentre il secondo ha coinvolto dieci referenti delle organizzazioni del welfare territoriale, pubbliche e del non-profit (quali, responsabili di Piano/Ambito territoriale

<sup>6</sup> Ordine nazionale degli assistenti sociali, Organizzazioni del servizio sociale, Associazione assistenti sociali, Organizzazioni del terzo settore, a livello nazionale e regionale, Ministero delle politiche sociali, Caritas, Ministero della giustizia, Conferenza Nazionale dei Presidenti dei Corsi di Laurea in servizio sociale, Fondazione con il Sud, Rete del Progetto di Orientamento e Tutorato dei Corsi di Laurea in Servizio sociale, Università degli Studi di Catania.

sociale, Enti del terzo settore con rilevanza locale, Ordini regionali degli Assistenti sociali)<sup>7</sup>.

Successivamente, sono state realizzate delle interviste semi-strutturate ai presidenti degli Ordini professionali degli Assistenti sociali delle Regioni Emilia-Romagna, Campania, Veneto e Lombardia, rappresentativi di quattro diversi sistemi di welfare regionale e di modalità di gestione dell'emergenza sociale e sanitaria: comunitario-mercantile (Lombardia), misto (Emilia-Romagna e Veneto), debole (Campania) (Bifulco e Dodaro, 2024; Ascoli e Pavolini, 2012). Le interviste sono state realizzate on-line nei mesi di gennaio e febbraio 2021, in continuità con quanto emerso nei seminari.

I due seminari, così come le successive interviste in profondità, sono stati realizzati con lo scopo di delineare un contesto di riflessione (e autovalutazione) sulle soluzioni di emergenza e sui contenuti del servizio e del lavoro sociale in chiave prospettica.

Le principali dimensioni approfondite nei seminari e nelle interviste in profondità, in linea con le domande di ricerca e con il framework teorico di riferimento<sup>8</sup> hanno riguardato la governance dei servizi in emergenza e il lavoro degli assistenti sociali durante l'emergenza sanitaria COVID-19. La trascrizione dei seminari e delle interviste ha permesso di elaborarne le evidenze attraverso l'uso dell'analisi tematica (Braun e Clarke 2006) e categoriale (Strauss e Corbin, 1990), intesi come un processo costruttivo e riflessivo, orientato non solo a classificare i fenomeni ma a problematizzare le modalità con cui essi vengono concettualizzati.

I contenuti emersi sono stati ricondotti a tre temi chiave/categorie esplicative<sup>9</sup>: le strategie in emergenza; l'integrazione tra ente pubblico – terzo settore – civismo attivo; le criticità della governance dei servizi in emergenza. Ovvero, come è cambiata la governance e la pratica del servizio sociale, quali sono le strategie messe in atto dagli operatori sociali in emergenza per affrontare i dilemmi che derivano dalla scarsità delle risorse

<sup>7</sup> Rappresentante Commissione Welfare ANCI, Presidente Ordine Assistenti sociali Regione Lombardia, Responsabile Ufficio di piano “Cernusco sul Naviglio”, Presidente dell’Ordine degli Assistenti Sociali della Regione Veneto, Presidente dell’Ordine degli Assistenti Sociali della Regione Campania, Presidente di Cooperativa sociale, Dirigente Area Integrazione Sociosanitaria ATS Milano, Azienda Sanitaria Milano, Programmatore sociale Piani di Zona (ambiti territoriali della Regione Lazio), Presidente dell’Ordine degli Assistenti Sociali della Regione Emilia-Romagna.

<sup>8</sup> Il framework teorico di riferimento integra la letteratura internazionale sul servizio sociale (*social work research*) con l'analisi delle politiche pubbliche e gli studi sulle pratiche di innovazione sociale nelle politiche territoriali e nel lavoro sociale.

<sup>9</sup> Per categoria si intende uno strumento di interpretazione critica capace di connettere livelli empirici, teorici e simbolici in un quadro analitico coerente e flessibile.

disponibili (Ylvisaker e Rugkåsa, 2022), quali cambiamenti possibili nelle professioni sociali (quali profili possono fornire un apporto strategico ai cambiamenti del welfare locale). Attorno a questi temi sono state analizzate le pratiche di governance del servizio sociale in emergenza e le caratteristiche del lavoro territoriale degli operatori sociali, sintetizzate in una tabella sinottica (Tabella 1), che ha rappresentato la base analitica per la definizione di una matrice che identifica quattro profili del lavoro sociale.

Il processo di costruzione tipologica si basa su una lettura interpretativa della trasformazione del lavoro sociale (in termini di innovazione sociale) nel quadro del welfare locale e delle politiche *place-based*. In particolare, la griglia si fonda su un procedimento di astrazione concettuale che trae origine dalla codifica delle pratiche professionali documentate nella letteratura e dall'approfondimento qualitativo. Il passaggio dalla codifica alla costruzione dei profili idealtipici si è articolato in tre fasi principali: l'individuazione delle dimensioni analitiche ricorrenti; la costruzione della matrice logica; l'astrazione e la costruzione degli idealtipi.

Attraverso l'analisi dei dati qualitativi (seminari e interviste in profondità) e delle fonti teoriche di riferimento, è emersa la presenza di due variabili ricorrenti che differenziano in modo significativo le pratiche del lavoro sociale: la prima riguarda la struttura del contesto di welfare locale, orientata a un modello partecipativo e territoriale (*place-based*) oppure a un modello prestazionale e standardizzato del servizio sociale; la seconda fa riferimento al grado di innovazione sociale riscontrabile nelle pratiche e nelle capacità progettuali (alcune sono orientate a sperimentare soluzioni nuove, adattive e creative; altre si limitano a riprodurre schemi routinari).

Le due variabili sono concettualizzate quali assi interpretativi (welfare *place-based* vs. tradizionale; livello di innovazione sociale elevato vs. debole), lungo i quali mappare diverse declinazioni del lavoro sociale. Dalla loro intersezione è stata costruita una matrice a doppia entrata, nella quale i diversi quadranti rappresentano combinazioni idealtipiche (Tabella 2). Ogni quadrante della matrice è stato riempito identificando un profilo professionale coerente con la combinazione delle due variabili.

I profili identificati non sono classificazioni rigide di figure esistenti, ma idealtipi in senso weberiano: modelli analitici costruiti per mettere in luce tratti distintivi e ricorrenti, utili a interpretare la realtà in modo sistematico. Ogni profilo non descrive una figura professionale in forma pura, ma rappresenta una configurazione ideale, costruita per accentuazione unilaterale di alcuni tratti osservati. Da questo processo analitico sono emersi i quattro profili distinti, descritti nel paragrafo successivo.

### 3. Governance dei servizi sociali in emergenza e profili emergenti del lavoro sociale

L'analisi degli esiti dei seminari e delle interviste in profondità hanno evidenziato alcune importanti questioni chiave sulla governance dei servizi in emergenza e sul lavoro sociale, nell'integrazione tra servizi pubblici, terzo settore e civismo. L'emergenza sanitaria COVID-19 ha rappresentato, infatti, un vero e proprio punto di rottura nella governance dei servizi sociali e nel lavoro territoriale degli operatori sociali, mettendo in luce dinamiche territoriali e profili emergenti del lavoro sociale. Analizzando le pratiche di governance del servizio sociale e le caratteristiche del lavoro territoriale degli operatori sociali (oggetto dei due seminari) emergono strategie di governance, criticità e dinamiche di integrazione tra servizi pubblici, terzo settore e civismo (Tabella 1). Se, da un lato, il mantenimento dei servizi è stato possibile grazie alla rete territoriale degli assistenti sociali, costruita nel tempo all'interno di una cornice di *policy* e programmazione territoriale, dall'altro è emersa l'importanza della scala locale delle politiche e, quindi, la rilevanza dei contesti territoriali di *policy* nel determinare spazi di autonomia e di innovazione per il lavoro sociale.

La distinzione tra strategie e pratiche di governance rimanda alla distinzione tra strategie e oggetti di implementazione individuata nell'ambito degli studi sull'implementazione (Albers *et al.*, 2020; Hinrichsen *et al.*, 2025). Le strategie di implementazione si riferiscono a metodi o tecniche utilizzati per favorire l'adozione e la sostenibilità di un programma o di un intervento, mentre le pratiche (oggetti) di implementazione descrivono l'intervento, la politica o la tecnologia che viene effettivamente attuata e, in questo caso, analizzata.

Le strategie di governance hanno fatto leva sulla prossimità territoriale, sugli investimenti in attività di co-progettazione e co-programmazione nella costruzione di reti tra terzo settore e servizi pubblici che hanno facilitato l'accesso e la trasparenza delle informazioni su famiglie, soggetti fragili e attori locali<sup>10</sup>. Tuttavia, come sottolineato nel corso del seminario da un rappresentante un Ente del terzo settore, «fare rete non è un'operazione organizzativa né ha a che fare con la ricerca di maggiori livelli di efficienza e di efficacia del lavoro dei diversi soggetti: è una questione di crescita politica, nei territori».

<sup>10</sup> Si tratta di un'evidenza in linea con quanto emerso nell'indagine realizzata da Sanfelici *et al.* (2020), nella quale si rileva come la pandemia abbia innescato processi di apprendimento, di ridefinizione di ruoli, relazioni e forme di risposta sociale da parte degli operatori.

Tabella 1 - Pratiche di governance e lavoro territoriale degli operatori sociali nell'emergenza COVID-19: questioni rilevanti

	<b>Pratiche di governance del servizio sociale in emergenza</b>	<b>Lavoro territoriale emergente degli operatori sociali</b>
<b>Strategie di governance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuove modalità di prossimità territoriale.</li> <li>- Investimenti nella costruzione di reti territoriali e di percorsi di co-programmazione e co-progettazione.</li> <li>- Accesso e trasparenza delle informazioni.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adattamento e creatività in una prospettiva territoriale e comunitaria.</li> <li>- Utilizzo integrato dei dati (ente pubblico-terzo settore) e uso condiviso di tecnologie/piattaforme/dati.</li> </ul>
<b>Integrazione tra servizi pubblici, terzo settore e civismo attivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presidio del soggetto pubblico attraverso pratiche di collaborazione e di non sostituzione.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programmazione e progettazione come strumenti per creare alleanze tra welfare pubblico, terzo settore, società civile organizzata e cittadini.</li> <li>- Necessità di valutare il valore sociale del terzo settore.</li> </ul>
<b>Criticità nel governo dei servizi in emergenza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debolezze organizzative (risorse economiche e professionali limitate).</li> <li>- Pianificazione sociale territoriale debole in assenza di una conoscenza locale condivisa tra amministrazioni, terzo settore e cittadinanza attiva (capacità progettuale e cultura della valutazione deboli).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rischio di sostituzione di ruoli/funzioni tra assistenti sociali, operatori del terzo settore (responsabilità tecniche e responsabilità amministrative).</li> </ul>

Fonte: elaborazione dell'Autore

L'integrazione tra servizi, terzo settore e del civismo si sostanzia nella necessaria legittimazione in termini di collaborazione e di non sostituzione, mentre le criticità riguardano i sistemi organizzativi (adattabilità organizzativa, rigidità normative e risorse limitate, economiche e professionali) e l'assenza di una pianificazione sociale intesa come strumento di conoscenza condivisa. Aspetti, questi ultimi, che mettono in tensione la capacità del lavoro sociale di operare come pratica di prossimità e di sviluppo territoriale.

Nei contesti in cui la co-progettazione e la pianificazione sociale sono stati sostenuti e accompagnati dall'attore pubblico, i servizi sociali hanno

saputo ridefinire il proprio ruolo in emergenza mentre gli operatori sociali hanno agito come facilitatori (e non regolatori) di processi comunitari.

Accanto alla governance, l'emergenza sanitaria ha definito alcune caratteristiche del lavoro sociale territoriale, diventante rilevanti nel contesto post pandemico (Sanfelici, 2022). Se, da un lato, il lavoro sociale territoriale si confronta con una pluralità di criticità che riguardano la compressione della dimensione comunitaria dell'intervento, la prevalenza di logiche emergenziali e la fragilità delle condizioni organizzative e di governance, dall'altro la conoscenza dei contesti, la capacità di adattamento, la creatività e l'uso integrato dei dati hanno orientato molte strategie di azione.

Come ha sottolineato un responsabile dei servizi sociali: «si sono reinventati gli strumenti di lavoro, anche da un punto di vista tecnologico. È emersa una creatività nel re-immaginarsi. Gli strumenti informatici non erano mai stati utilizzati, si sono scoperti nuovi usi di strumenti di lavoro, nelle relazioni interne e con il territorio». Al contrario, «il problema è nato nei Comuni che hanno subito le politiche di austerità, dove il rapporto pubblico-privato avviene con modalità sostitutive. Non si tratta di non uso della risorsa del terzo settore, ma di sovra utilizzo e di cattivo uso».

In particolare, sono le pregresse esperienze di co-programmazione e co-progettazione del welfare locale a porre le basi per una effettiva alleanza tra soggetto pubblico e terzo settore. Si delinea così la responsabilità politica sulla necessità di valutare il valore sociale delle azioni svolte (Decataldo *et al.*, 2022). Sul primo punto, emerge come «l'uso delle risorse pubbliche e la programmazione territoriale va migliorata, così come l'uso della co-progettazione, la capacità di lettura dei bisogni, la partecipazione ai Piani di zona» (Ordine regionale degli Assistenti sociali). Per quanto riguarda, invece, il ruolo della valutazione, è stato sottolineato che «è necessario prevedere strumenti di valutazione partecipata per conoscere gli effetti di quello che si fa, soprattutto nel momento in cui si decide di investire in una progettazione sociale innovativa. La valutazione è da introdurre e va affiancata alla co-progettazione» (Ordine regionale degli Assistenti sociali).

Il lavoro territoriale degli operatori sociali – analizzato nei cambiamenti e adattamenti in emergenza - chiama in causa due dimensioni fortemente legate: la definizione di pratiche effettive di innovazione sociale (Wilken *et al.*, 2024) e il riconoscimento di nuove figure professionali in risposta a nuovi bisogni (Gal e Weiss-Gal, 2023).

Nell'ambito delle politiche pubbliche di rigenerazione territoriale e sociale, l'innovazione sociale è notoriamente intesa come una strategia politica che, in presenza di risorse pubbliche insufficienti, propone di affrontare i rischi sociali emergenti attraverso la mobilitazione creativa di individui e

organizzazioni (MacCallum *et al.*, 2017). Nelle pratiche del welfare locale, il consolidamento dell'innovazione sociale è posto in relazione a una molteplicità di condizioni proprie dei contesti in cui si sviluppa: dal quadro istituzionale alle politiche territoriali, dai sistemi di governance alla connotazione del welfare mix (Then e Mildenerger, 2022; Saruis *et al.*, 2021).

In questa prospettiva, agli operatori sociali viene chiesto di riconoscere opportunità, sviluppare nuove idee e attuarle «in modo creativo» attraverso l'interazione e l'interconnessione tra diversi attori (Fargion, 2018) senza trascurare la capacità di *voice* dei cittadini.

Inoltre, sebbene la letteratura sulle professioni abbia prestato poca attenzione al rapporto tra professionalità, contesti e sistemi di welfare (tensioni organizzative, pratiche e professionali a cui sono sottoposti gli operatori sociali a fronte di risorse scarse e in costante diminuzione), si può affermare che, dal punto di vista delle professioni sociali tradizionali, l'innovazione sociale rappresenti una sfida, soprattutto se letta nei diversi contesti di attuazione delle politiche (Busacca e Da Roit, 2021).

È possibile, dunque, ipotizzare l'interazione tra il contesto istituzionale del welfare locale (modello inclusivo e collaborativo basato su dinamiche istituzionali e pratiche sociali che valorizzano la programmazione territoriale integrata) e l'innovazione sociale intesa come spazio nel quale il lavoro sociale esplica la sua *policy practice*. Tenendo conto di questi elementi e incrociando i risultati emersi dai seminari e dalle interviste in profondità con la prospettiva teorica di riferimento, è stato elaborato uno schema analitico per leggere diversi profili del lavoro sociale territoriale, a partire dalle dotazioni di innovazione sociale e dalle politiche *place-based* e di welfare pubblico partecipativo. Si tratta della classica griglia dei tipi ideali che ha la funzione di generare distinzioni per orientarsi tra le molteplici opzioni possibili che si possono incontrare nella ricerca empirica, adottando la prospettiva del metodo induttivo.

L'obiettivo è quello di guardare i problemi e l'opportunità di azione degli operatori sociali dalla prospettiva del welfare pubblico partecipativo e dell'innovazione sociale, all'interno e all'esterno dei contesti istituzionali e di policy (Tabella 2). Il necessario cambiamento del paradigma interpretativo rimanda all'approccio *place-based*, in cui le politiche pubbliche si adattano alle caratteristiche e alle risorse locali per rispondere ai diversi processi territoriali di disuguaglianza, attraverso l'uso di strumenti di *advocacy* e *agency*. Incrociando la debole o forte presenza di dotazioni abilitanti nel welfare locale (con forti o basse strumenti di *agency* in chiave *place-based*) e il livello delle pratiche di innovazione del servizio sociale alla scala locale

(contesto organizzativo e *advocacy*), emergono quattro profili del lavoro sociale.

Tabella 2 - Profili del lavoro sociale, tra approccio *place-based* e innovazione sociale.

	<i>Innovazione sociale elevata</i>	<i>Innovazione sociale debole</i>
<b><i>Welfare locale con approccio place-based (welfare pubblico partecipativo)</i></b>	Lavoro sociale, territoriale e di comunità (policy practice)	Street-level worker (discrezionalità come agency)
<b><i>Welfare locale tradizionale/prestazionale</i></b>	Agenti situati (broker dell'innovazione e strategie di advocacy)	Professionisti del lavoro sociale tradizionale in chiave prestazionale (street level bureaucrat)

Fonte: elaborazione dell'Autore

L'uso della *policy practice* trova margini di espressione (possibilità di azione) nella declinazione territoriale del lavoro sociale. Gli operatori sociali coinvolti nei servizi pubblici e del privato sociale problematizzano il tradizionale approccio prestazionale del welfare e del servizio sociale. I servizi diventano laboratori di cittadinanza in cui gli operatori sociali si prendono cura non solo delle persone ma anche del loro contesto di vita. Non è solo una nuova professionalità ma è un cambio di prospettiva sul valore e sul riconoscimento del lavoro sociale.

Le nuove figure professionali del welfare partecipativo e di comunità sono diverse e molteplici: local coach, community manager, manager del welfare di comunità, youth worker (Battistoni *et al.*, 2021). Si tratta di un delicato lavoro di connessione tra persone, istituzioni, servizi, individuazione dei bisogni e, allo stesso tempo, di valorizzazione delle competenze esistenti e delle risorse locali. È una caratteristica osservata nei contesti di welfare abilitante nei quali diversi soggetti (pubblico, terzo settore, privato, singoli cittadini) e diverse professioni sociali lavorano insieme per creare sinergie generatrici di significato e di opportunità.

Come sottolineato da un rappresentante dell'Ordine regionale degli assistenti sociali «con l'amplificarsi delle fragilità e delle povertà, l'emergenza ha mostrato la necessità di lavorare meglio con il terzo settore - che si dimostra spesso molto preparato - anche per migliorare le capacità progettuali. Su questo è necessario migliorare le competenze di analisi, innovazione e programmazione, di restituzione e rimodulazione degli esiti».

In questa prospettiva, la dimensione politica è centrale: riguarda il ruolo dell'attore pubblico, del terzo settore dell'attivismo/cittadinanza e chiama in

causa l'anima politica del lavoro sociale (De Leonardis, 2022), che può incidere sulle pratiche di welfare locale attraverso l'uso della conoscenza e l'analisi dei risultati (cultura della valutazione).

Nei contesti di welfare in cui le capacità e le risorse dell'*agency* sono limitate, gli operatori sociali sono agenti di cambiamento che si muovono tra pratiche effettive di innovazione nei servizi e attivismo. Quindi, in assenza di uno Stato situato (Storper e Salais, 1997) che funga da facilitatore supportando il coordinamento tra gli attori del privato sociale e del non profit per sostenere la definizione di processi di cambiamento, gli operatori sociali sono intermediari di innovazione e attraverso strategie di *advocacy* (Gilboa e Weiss-Gal, 2022). Promuovono un'idea di civismo attivo nei contesti locali, dando valore alle reti sociali e alle forme di solidarietà della società civile (Jessop, 2020).

Se forti dotazioni di welfare locale in chiave *place-based* incontrano una scarsa capacità di innovazione sociale, il servizio sociale si configura come *street-level*: i margini di discrezionalità vengono utilizzati per promuovere l'*agency* ma senza innescare cambiamenti significativi nelle reti territoriali, nelle modalità e contenuti del servizio sociale, che rimane entro i confini della professionalità dell'operatore sociale. Il riferimento è alla teoria dello *street-level bureaucrat* e alle sue evoluzioni (Brodin, 2000). Se il burocrate di strada, infatti, ha il dilemma di chi fa parte dello Stato ma si confronta quotidianamente con i problemi dei suoi utenti, gli *street-level workers* sono attori coinvolti nei processi attuativi: non si definiscono burocrati ma sono in grado di attuare le riforme nelle loro pratiche quotidiane in contesti pubblici.

Infine, la presenza di operatori sociali tradizionali persiste in contesti con debole welfare locale e debole innovazione sociale nelle pratiche del servizio sociale. In questo caso, chi opera nel sociale si limita a rispondere a linee guida e protocolli, agendo come un semplice professionista esperto nell'erogazione di servizi/prestazioni individuali (Cappellato e Cataldi, 2019).

Seguendo questa tipologia, l'emergenza pandemica potrebbe aver evidenziato alcune tendenze o, in alcuni casi, mobilitato risorse esistenti, meccanismi di apprendimento o consentito la mobilitazione di capacità e reti territoriali. Allo stesso modo, la griglia rappresenta uno strumento per leggere le caratteristiche del lavoro sociale nei contesti di policy locali: cambiamenti, innovazioni e apprendimenti utili al miglioramento della professione e delle politiche.

## Conclusioni

Dopo anni di politiche di contenimento dei costi, l'emergenza sanitaria ha messo in evidenza la dimensione territoriale del welfare e la qualità del lavoro sociale, insieme al pluralismo dei servizi nell'affrontare la complessità dei programmi e delle politiche sociali (infrastrutture sociali dei servizi). Il cambio di paradigma si fonda sulla centralità della questione sociale e territoriale nella definizione degli interventi (approccio *place-based* e del welfare pubblico partecipativo), sul riconoscimento del terzo settore come principale promotore di forme di cittadinanza e di comunità, sul rafforzamento territoriale delle politiche e dei programmi.

La definizione di profili emergenti del lavoro sociale, letta attraverso le potenzialità dell'approccio *place-based*, suggerisce la necessità di strutturare un diverso dialogo tra *policy practice* del lavoro sociale e sviluppo della professione, tra identità professionali e nuove frontiere del servizio sociale (Fazzi, 2025). In che modo gli operatori sociali diventano agenti – riflessivi (Schön, 1999) e critici – del cambiamento, capaci di decostruire pratiche politiche, promuovere l'innovazione sociale, influenzare i processi decisionali? Alla luce del framework teorico utilizzato emergono tre temi chiave, che rappresentano possibili traiettorie di ricerca sulla professione:

- il lavoro sociale mostra il suo potere innovativo laddove le politiche locali (welfare, ma anche pianificazione urbana, istruzione, sviluppo della cooperazione e dell'impresa sociale) hanno un carattere programmatico propulsivo;
- la *policy practice* del lavoro sociale necessita di capacità progettuale, conoscenza dei contesti e valutazione di ciò che viene fatto;
- l'approccio territoriale e di comunità non è uno strumento di lavoro ma un modo diverso di concepire il lavoro sociale: è una funzione trasversale alle professioni, non un compito da affidare a un solo professionista.

L'approfondimento ha messo in luce gli effetti dell'emergenza come punto di svolta in termini di attivazione, innovazione (innovazione sociale in emergenza) e rafforzamento delle capacità, guardando insieme alle pratiche, alle strategie di welfare locale e al lavoro sociale.

La *policy practice* del lavoro sociale si definisce nella consistenza politica del lavoro di cura, intesa non come una questione di buoni sentimenti ma come principio di riorganizzazione sociale (Morniroli e Scancarello, 2025; De Leonardis, 2022). La dimensione territoriale, invece, diventa rilevante non solo nella programmazione del lavoro di cura sul territorio, ma anche

nella sperimentazione e nel consolidamento di politiche pubbliche in cui il lavoro sociale oltrepassa i confini del servizio sociale tradizionale. Emerge la necessità di riconoscere le nuove esperienze del lavoro sociale, che nascono nella contaminazione tra ente pubblico e privato sociale e riguardano pratiche di innovazione sociale, radicali e di frontiera (Fazzi, 2025; Wilken *et al.*, 2024; Bečević e Herz, 2023). Le esperienze mature degli operatori sociali (di comunità), per esempio, si fondano sull'utilità dell'analisi dei dati, sulla mappatura territoriale dei bisogni e sulla costruzione di piattaforme di dati condivise tra settore pubblico e privato. Inoltre, mostrano l'importante ruolo della co-progettazione come strumento di conoscenza, intesa come conoscenza situata (Finne *et al.*, 2022).

La *policy practice* del lavoro sociale, dunque, integra l'azione professionale e utilizza la conoscenza prodotta dalla ricerca valutativa con approcci di pensiero positivo: non una valutazione intesa per obiettivi di performance e organizzativi ma in termini di effetti, risultati e apprendimento (Lo Presti, 2020; Stame, 2014). Se la formazione nel servizio sociale può rafforzare la dimensione della *policy practice* attraverso la ricerca valutativa e la costruzione di basi informative per le politiche sociali (cultura della valutazione e uso della conoscenza), la ricerca valutativa, intesa come attività riflessiva, può sostenere il lavoro sociale nella progettazione di politiche e interventi alla scala locale (Luisi, 2025).

In questa prospettiva è importante trasformare i contesti di co-programmazione e co-progettazione del welfare locale in processi di *advocacy*, laboratori di apprendimento, ricerca situata, ricerca-azione e valutazione con lo scopo di: 1) occuparsi delle interdipendenze tra welfare locale e lavoro sociale nei processi decisionali e attuativi; 2) migliorare i processi di attivazione in cui sono coinvolti gli operatori sociali, rafforzando gli attori, le reti e le infrastrutture sociali attraverso modalità partecipative e con strumenti di analisi dei dati a livello locale; 3) utilizzare i sistemi di monitoraggio e di valutazione come strumento di apprendimento per il miglioramento delle politiche e del lavoro sociale.

## Riferimenti bibliografici

Aimo, N., Cuttica, G., Nava, L., Pomatto, G. (2021). Innovazione sociale e welfare locale: il caso di We.Ca.Re. della Regione Piemonte. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3: 513-530. DOI: 10.1447/102651

Albers, B., Shlonsky, A., Mildon, R. (2020). En Route to Implementation Science 3.0. In: Albers, B., Shlonsky, A., Mildon, R. (eds). *Implementation Science 3.0*. Cham: Springer, 1–38

Ascoli, U. (2020). Welfare State all'italiana e disuguaglianze sociali. *Politiche Sociali/Social Policies*, 1: 3-18. <https://doi.org/10.7389/97332>

Ascoli, U., Campedelli, M. (2021). Insostituibilità, riconoscenza, integrazione funzionale: la parabola del Terzo Settore nella pandemia. *Politiche Sociali/Social Policies*, 2: 369-388 <https://doi.org/10.7389/101685>

Ascoli, U., Pavolini, E. (2012). Ombre rosse. Il sistema di welfare italiano dopo venti anni di riforme. *Stato e mercato*, 96 (3): 429-464.

Barca, F. (2009). *An Agenda for a Reformed Cohesion Policy, A place-based approach to meeting European Union challenges and expectations*. Independent Report prepared at the request of Danuta Hübner, Commissioner for Regional Policy.

Barca, F. (2019). Place-based policy and politics. *Renewal: a Journal of Labour Politics*, 27(1), 84-95

Barca, F., Carrosio, G., Lucatelli, S. (2018). Le aree interne da luogo di disuguaglianza a opportunità per il Paese: teoria, dati, politica, in Paolazzi, L., Gargiulo, T., Sylos Labini, M., *Le sostenibili carte dell'Italia*. Venezia: Marsilio editore.

Barca, F., McCann, P., Rodriguez-Pose, A. (2012). The case for regional development intervention: Place-based versus place-neutral approaches. *Journal of Regional Science*. 52(1): 134-52.

Battistoni, F., Cattapan, N., Asta, M. (2021). *Le nuove figure professionali del welfare di comunità. Saperi e pratiche del community management*. Milano: Fondazione Cariplo.

Bečević, Z., Herz, M. (2023). Towards an agonistic social work: a framework for political action and radical practice. *European Journal of Social Work*. 26 (6): 1164-1177, DOI: 10.1080/13691457.2023.2190052

Bifulco, L., Dodaro, M. (a cura di) (2024). *Quale welfare dopo la pandemia? Processi e politiche*. Bologna: il Mulino.

Bifulco, L., Dodaro, M., Mozzana, C. (2022). Welfare locale e innovazione sociale alla prova dell'emergenza. *Polis, Ricerche e studi su società e politica*, 1: 105-134. <https://doi.org/doi:10.1424/103560>

Braun, V. e Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.

Brodtkin, E. Z. (2000). Investigating policy's 'Practical' meaning: Street-Level research on welfare policy. *JCPR Working Papers*, 162, Northwestern University/University of Chicago Joint Center for Poverty Research <https://ideas.repec.org/p/wop/jopovw/162.html>

Busacca, M. (2019). Vecchie professioni per nuove sfide: lavoratori sociali come broker dell'innovazione sociale. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 1: 109-125.

Busacca, M., Da Roit, B. (2021). Investire e innovare in un welfare state debole: l'esperienza dei vecchi e dei nuovi operatori sociali. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3: 531-551. <https://doi.org/10.1447/102652>

Capitanio M., Ghiretti M., Luisi D., Montesi M. C., Rai A. (2024). Se i servizi sociali e sanitari abitano insieme la città. L'agire professionale di comunità nel programma Habitat Microaree di Trieste. *Animazione sociale*, 373: 23-33.

Cappellato, V., Cataldi, L. (2019). Coping Strategies e razionamento. La discrezionalità degli operatori sociali come street-level bureaucrats e situated agents. *Sociologia del lavoro*, 155: 96-119. <https://doi.org/10.3280/SL2019-155005>

Carrosio, G., De Toni, A., De Vidovich, L., Osti, G. (2023). Le sociologie della marginalità territoriale alla prova della pandemia. *Sociologia urbana e rurale*, 130: 128-143. 10.3280/SUR2023-130009

De Leonardis, O., (2022). Dare consistenza politica al lavoro di cura. *Animazione sociale*, 356(06): 17-28.

Decataldo, A., Grimaldi, A., Luisi, D., Tognetti Bordogna, M. (2022). Social work education e valutazione delle politiche pubbliche. Ambiti di ricerca e di azione per migliorare la pratica professionale del lavoro sociale. *SINAPPSI*, XII (2): 94-105 [10.53223/SINAPPSI\_2022-02-7].

Dodaro, M., Mozzana, C., Anselmo, M. (2021). Social innovation, political activism and solidarity: insights from the pandemic crisis. *Territorio*, 99(4): 61-66 <https://doi.org/10.3280/TR2021-099009>

Ezell, M. (1994). Advocacy practice of social workers Families. *Society*. 75(1): 36-46. <https://doi.org/10.1177/104438949407500104>

Fargion, S. (2018). Social work promoting participation: Reflections on policy practice in Italy. *European Journal of Social Work*. 21(4): 559-571. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1320528>

Fazzi, L. (2025). Gli assistenti sociali sono il servizio sociale? Alcune osservazioni alla luce della recente ricerca empirica sull'adeguatezza dei percorsi educativi della professione. *Welforum* <https://www.welforum.it/gli-assistenti-sociali-sono-il-servizio-sociale/> (consultato il 5 febbraio 2026)

Finne, J., Ekeland, T. J., Malmberg-Heimonen, I. (2022). Social workers use of knowledge in an evidence-based framework: a mixed methods study. *European Journal of Social Work*. 25(3): 443-456. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1783214>

Forum Disuguaglianze e Diversità, Iris Network (2021). *PNRR: Quale ruolo dell'impresa sociale nel potenziamento e democratizzazione dell'offerta di servizi di welfare. Alcune linee di indirizzo e priorità sulla coesione sociale*. Roma.

Gal, J., Weiss-Gal, I. (2013). *Social Workers Affecting Social Policy: An International Perspective*. Policy Press

Gal, J., Weiss-Gal, I. (2020). Social Workers and the Policy Process: When Does Opportunity Knock? *Journal of Policy Practice and Research*. 1(1-2): 6-22. <https://doi.org/10.1007/s42972-020-00002-1>

Gal, J., Weiss-Gal, I. (2023). The policy engagement of social workers: a research overview. *European Social Work Research*. 1(1): 47-64, DOI: 10.1332/SGNP8071

Gal, J., Weiss-Gal, I. (2024). *When Social Workers Impact Policy and Don't Just Implement It. A Framework for Understanding Policy Engagement*. Policy Press.

Gallio, G. e Cogliati Dezza, V. (a cura di) (2018). *La città che cura. Microaree e periferie della salute*. Trieste: Edizioni AlphaBeta Verlag.

Garrett, P., M. Bertotti, T. F. (2017). Social work and the politics of 'austerity': Ireland and Italy. *European Journal of Social Work*. 20(1): 29-41. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1185698>

Gilboa, C., Weiss-Gal, I. (2022). Change from within: Community social workers as local policy actors. *British Journal of Social Work*. 00: 1-19. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcab263>

Gori, C. (2022). *Le politiche del welfare sociale*. Milano: Mondadori.

Gui, L. (2017). Servizio sociale e generatività, *La Rivista delle Politiche Sociali*, 1: 67-79.

Guidi, R., Mordeglia, S. (a cura di), (2024). *Le policy practice degli assistenti sociali. Una ricerca nazionale*. Milano: FrancoAngeli.

Hinrichsen, C., Kirk, J. W., Broholm-Holst, M. (2025). A realist lens on implementation strategies: An opportunity for linking implementation and intervention processes and exploring unintended outcomes. *Evaluation*, 31(4): 507-524. <https://doi.org/10.1177/13563890251346772> (Original work published 2025)

IFEL e Federsanità (2023). *Salute e territorio. I servizi socio-sanitari dei Comuni italiani – Rapporto 2024*. Roma.

Jessop, B. (2020). *Putting Civil Society in Its Place: Governance, Metagovernance and Subjectivity* (1st ed.). Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv170x52s>

Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy, 30th Ann. Ed.: Dilemmas of the Individual in Public Service*. New York: Russell Sage Foundation.

Lo Presti, V. (2020). *L'Uso dei Positive Thinking nella ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.

Lori, M., Zandonai, F. (2020). Tempo di bilanci (e di mutamenti?): il ruolo delle istituzioni non profit nella geografia del welfare territoriale. *Politiche Sociali/Social Policies*, 3: 459-484. <https://doi.org/10.7389/99011>

Luisi, D. (2022). Territori e determinanti sociali delle disuguaglianze: il lavoro territoriale delle politiche pubbliche e del welfare di comunità. *La Rivista delle Politiche Sociali*, 2: 33-50.

Luisi, D. (2025). Exploring the Policy Practice of Social Work: Implications for Social Work Education. In: Zechner, M. (eds) *Contemporary Issues in Social Work Education*. SpringerBriefs in Advancing Social Work and Social Work Education. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-032-03039-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-032-03039-9_2)

MacCallum, D., Moulart, F., Leubold, B. (2017). Social innovation as a trigger for transformations: the role of research. European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. Bruxelles: Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/68949>

Momiroli, A., Scancarello, G. (2025). Non facciamo del bene. Inchiesta sul lavoro sociale tra agire politico e funzione pubblica. Roma: Donzelli.

Mosadeghrad, A.M., Afshari, M., Isfahani, P. et al. (2024). Strategies to strengthen the resilience of primary health care in the COVID-19 pandemic: a scoping review. *BMC Health Services Research* 24, 841 <https://doi.org/10.1186/s12913-024-11278-4>

Mozzana, C. (2020). Approccio delle capacità e servizio sociale: appunti per un dialogo. *La Rivista del Servizio Sociale*, 2: 62-72.

Otto, H. U., Polutta, A., Ziegler, H. (2009). Reflexive Professionalism as a Second Generation of Evidence-Based Practice: Some Considerations on the Special Issue 'What Works? Modernizing the Knowledge-Base of Social Work'. *Research on Social Work Practice*, 19(4): 472-478. <https://doi.org/10.1177/1049731509333200>

Pellegrino, V., Rodeschini, G. (2024). *Il welfare pubblico partecipativo. Pratiche di riflessività collettiva sulle trasformazioni dello Stato sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Pelliccia, L. (2024). *La spesa sociale al 2021: un welfare emergenziale o un percorso di rafforzamento dei servizi?* Welforum, Testo disponibile sul sito: <https://www.welforum.it/la-spesa-sociale-al-2021-un-welfare-emergenziale-o-un-percorso-di-rafforzamento-dei-servizi/> (consultato il 5 febbraio 2026).

Ranci, C., Pavolini, E. (2024). *Le politiche di welfare (2ª ed.)*. Bologna: il Mulino.

Sanfelici, M. (2022). Trasformazioni possibili nel welfare post-pandemico: promuovere «il sociale» nei servizi socio-sanitari. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3: 425-442, DOI: 10.1447/106439

Sanfelici, M., Gui, L., Mordegli, S. (2020). *Il servizio sociale nell'emergenza COVID-19*. Milano: FrancoAngeli.

Saruis, T., Colombo, F., Barberis, E., Kazepov, Y. (2019). Istituzioni del welfare e innovazione sociale: un rapporto conflittuale? *La Rivista delle Politiche sociali*, 1: 23-38.

Saruis, T., Kazepov, Y., Boczy, T. (2021). Consolidare l'innovazione sociale in contesti diversi di welfare: tra dinamiche trasformative e adattamento. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3: 580-592. <https://doi.org/10.1447/102654>

Scalvini, F. (2020). Costruire il futuro del Terzo settore ai tempi del COVID-19. *Impresa sociale*, 1: 3-7 <https://doi.org/10.7425/IS.2020.01.0>

Schön, D. A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Schröer, A. (2021). Social Innovation in Education and Social Service Organizations. Challenges, Actors, and Approaches to Foster Social Innovation. *Frontiers in Education*. 5:555624. DOI: 10.3389/educ.2020.555624.

Sowa, F., Staples, R. and Zapfel, S. (a cura di) (2018). *The Transformation of Work in Welfare State Organizations. New Public Management and the Institutional Diffusion of Ideas*. New York: Taylor and Francis.

Stame, N. (2014). Positive Thinking Approaches to Evaluation and Program Perspectives. *Canadian Journal of Program Evaluation*, XXIX (2):67-86. <https://doi.org/10.3138/cjpe.29.2.67>

Stame, N., Lo Presti, V., Ferrazza, D. (2009). *Segretaria sociale e riforma dei servizi. Percorsi di valutazione*. Milano: FrancoAngeli.

Storper, M., Salais, R. (1997). *Worlds of Production*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Strauss, A. L., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Then, V., Mildenerger, G. (2022). Social Innovation: Not Without Civil Society. in M. Hoelscher et al. (eds.). *Civil Society: Concepts, Challenges, Contexts, Nonprofit and Civil Society Studies*. Springer Nature Switzerland AG.

Trappenburg, M., Kampen, T., Tonkens, E. (2020). Social Workers in a Modernising Welfare State: Professionals or Street-Level Bureaucrats? *British Journal of Social Work*. 50:1669–1687. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz120>

Turco, L. (2020). La legge 328/2000 «Legge quadro per la realizzazione di un sistema integrato di interventi e servizi» venti anni dopo. *Politiche Sociali/Social Policies*, 3:507-524.

Venturi, P., Zandonai, F. (2019). *Dove. La dimensione di luogo che ricomponde impresa e società*. Milano: Egea.

Wilken, J. P., Parpan-Blaser, A., Prosser, S., van der Pas, S., Jansen E. (2024). *Social Work and Social Innovation. Emerging Trends and Challenges for Practice, Policy and Education in Europe*. Bristol: Policy Press.

Ylvisaker, S., Rugkåsa, M. (2022). Dilemmas and conflicting pressures in social work practice. *European Journal of Social Work*. 25(4): 643-54. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1954884>

# La teoria del cambiamento in pratica: riflessioni e adattamenti dalla valutazione del progetto CoMix

*Giuliana Parente\**, *Glenda Cinotti\*\**

This contribution offers a reflection on the practical use of the Theory of Change (ToC) through the analysis of a case study. The case examined concerns the evaluation of the CoMix project, funded by the Social Innovation Fund (SIF), which includes co-housing initiatives targeting vulnerable groups – young people with disabilities and NEET youth – as well as the activation of multifunctional hubs aimed at bringing public administration closer to peripheral urban areas and fostering processes of social and labour inclusion and community engagement across Tuscan territories. The evaluation of the project provides an opportunity to reflect on the role of the ToC in evaluation practice, highlighting both its flexibility and its practical limitations. In particular, the case shows how the *ToC*, although widely adopted in evaluation practice, may lead to unsatisfactory outcomes when it remains anchored to the initial assumptions about how an intervention is expected to work and is not adequately adapted to changes in context and in the evaluation process.

*Keywords:* Theory of Change; program theory; participation; participatory design; participatory evaluation.

## Introduzione

Il presente contributo analizza il processo valutativo del progetto CoMix, esplorando come la *Theory of Change* (ToC), tradotta in italiano anche come Teoria del Cambiamento, possa essere utilizzata e adattata nel corso

\*Giuliana PARENTE, Università degli Studi di Milano (giuliana.parente@unimi.it)

\*\*Glenda CINOTTI, Istituto per la Ricerca Sociale (gcinotti@irsonline.it)

Invio Proposta: 06-03-2025. Accettazione: 03-02-2026.

dell'implementazione. Il progetto CoMix analizzato riguarda un'iniziativa di *cohousing* promossa da un comune toscano, rivolta a due target distinti – persone con disabilità e giovani NEET – e rappresenta un ambito ancora poco esplorato nella letteratura valutativa nazionale.

L'obiettivo principale del presente contributo è comprendere le dinamiche che collegano il quadro teorico alla pratica valutativa, evidenziando le sfide incontrate e le strategie adottate per garantire la coerenza tra le attività progettuali e gli obiettivi dichiarati. Il caso empirico analizzato consente di osservare in che modo l'ente valutatore faciliti il dialogo tra attori e stakeholder, supporti la revisione della Teoria del Cambiamento e contribuisca a definire obiettivi più realistici e misurabili.

In sintesi, il contributo si concentra principalmente sull'utilizzo della *Theory of Change* (ToC) e sulle sue implicazioni teorico-metodologiche, applicate a un intervento di *cohousing* che coinvolge due gruppi accomunati da condizioni di fragilità multipla. In Italia, le esperienze valutative su iniziative di questo tipo risultano ancora limitate. Alcuni casi, come il *cohousing* "L'Oasi" di Bologna o il progetto "Da e per le persone con disabilità" di Orbassano, mostrano il potenziale inclusivo della residenzialità condivisa, pur in assenza di valutazioni strutturate. A livello internazionale, ricerche di Tummers (2015, 2016, 2017) sugli effetti del *cohousing* su salute e benessere, o gli studi su esperienze europee di *cohousing* solidale e collaborativo – come Le Village Vertical in Francia – evidenziano come tali modelli possano favorire coesione sociale e autonomia, anche in presenza di vulnerabilità economiche o fisiche. Tuttavia, permane una carenza di studi valutativi che analizzino in modo integrato l'impatto del *cohousing* su persone con disabilità e su soggetti in condizioni di precarietà economica o occupazionale, nonostante la crescente attenzione verso gruppi caratterizzati da svantaggi plurimi e intersecati a diversi livelli.

Pertanto, pur concentrandosi sulle implicazioni teoriche e metodologiche della ToC, questo contributo affronta un ambito ancora poco indagato dalla letteratura valutativa, senza tuttavia entrare nel dettaglio degli assunti che sostengono l'efficacia del *cohousing* come modello di intervento sociale.

Il testo è strutturato come segue: il paragrafo successivo presenta la letteratura di riferimento sulla ToC illustrandone le potenzialità e i principali campi di applicazione; la sezione 2 descrive il progetto CoMix e i suoi obiettivi; la sezione 3, cuore del contributo, illustra il piano valutativo, le domande di ricerca, l'approccio metodologico adottato e le modalità di adattamento al contesto specifico, anche in relazione al cambiamento dell'ente valutatore; infine, nelle conclusioni, vengono sintetizzati i principali risultati e le implicazioni derivanti dal riadattamento della ToC al contesto di riferimento.

## 1. Theory of Change: origini, potenzialità e applicazioni

La *Theory of Change* è uno strumento volto a rappresentare come e perché ci si aspetta che un intervento porti a determinati cambiamenti nel contesto target (Stame, 2024). Dalla varietà di terminologie adottate in letteratura e nella pratica valutativa, tuttavia, emerge che ToC venga ampiamente utilizzata con finalità eterogenee, che spaziano da quelle comunicative, pianificatorie e organizzative, fino a quelle valutative e di analisi dei nessi di causalità. Anche la definizione della Teoria del Cambiamento varia considerevolmente: alcuni la considerano un approccio, altri un *useful tool* (Bemme, 2019), mentre il Center for Theory of Change la definisce come una tecnica di mappatura, enfatizzandone in particolare la dimensione partecipativa. Queste denominazioni non sono mai del tutto improprie, poiché ciascuna enfatizza un aspetto specifico della Teoria del Cambiamento. Tuttavia, come evidenziano Blamey e Mackenzie (2007), uno dei principali nodi critici riguarda il modo in cui la Teoria del Cambiamento viene impiegata nella pratica valutativa. In molti casi, infatti, essa finisce per essere utilizzata in modo riduttivo, come semplice descrizione della teoria dell'implementazione del programma, piuttosto che come strumento analitico per comprendere i meccanismi attraverso cui gli interventi producono cambiamenti. Diversi esempi citati dagli autori illustrano questa tendenza. In alcuni lavori, come quello di Fulbright-Anderson et al. (1998), le rappresentazioni della teoria del programma consistono prevalentemente in elenchi degli elementi dell'intervento e delle relazioni tra di essi. Analogamente, Auspos e Kubisch (2004) sottolineano come il tentativo di esplicitare la teoria del programma rimanga spesso più un obiettivo ideale che una pratica effettivamente realizzata nelle valutazioni. In questa prospettiva, la Teoria del Cambiamento tende quindi a limitarsi alla ricostruzione della sequenza tra attività e risultati attesi, assumendo implicitamente che, quando un intervento viene correttamente implementato in un determinato contesto e produce gli esiti previsti, tali risultati possano essere attribuiti all'azione intrapresa (Connell e Kubisch, 1998, p. 19). Sempre secondo Blamey e Mackenzie (2007), queste incomprensioni hanno portato a rappresentare la Teoria del Cambiamento attraverso diagrammi di attività, tempi e risultati previsti, o mediante soglie di cambiamento, rendendola quasi completamente sovrapponibile alla teoria dell'implementazione. Tale confusione va ricondotta a un'interpretazione fuorviante proposta dalla sua ideatrice, Carol Weiss. Tale ambiguità interpretativa va parzialmente ricondotta a un'interpretazione fuorviante della formulazione originale prodotta da Carol Weiss, ideatrice della ToC. Carol Weiss sviluppa la Teoria del Cambiamento partendo dallo studio dei programmi

negli studi sperimentali. I programmi sono concepiti come entità univoche, i fattori contestuali sono trattati come variabili confondenti da controllare e gli individui coinvolti sono considerati destinatari passivi. Diversamente, l'approccio basato sulla teoria, che Weiss utilizza per costruire la teoria del programma, riconosce il contesto come fattore determinante delle differenze negli esiti dei programmi: il contesto può generare, supportare o ostacolare meccanismi, interagendo con il programma e i suoi effetti. Inoltre, gli individui sono concepiti come attori attivi, dotati di *agency*, le cui azioni contribuiscono al successo del programma e possono persino produrre effetti inattesi o indesiderati.

Per Weiss (così come prima Chen e Rossi e successivamente Pawson), non è sufficiente verificare se gli obiettivi dichiarati dal programma siano stati raggiunti: è ancor più cruciale comprendere il perché di tali risultati, aprendo la cosiddetta “scatola nera” per individuare i meccanismi responsabili degli esiti osservati.

Inoltre, secondo gli autori sopra menzionati, le valutazioni controfattuali raramente riescono a valutare l'impatto del programma e la questione di “perché ciò funziona”. Tuttavia, a differenza di Chen e Rossi, per i quali la scatola nera risultava vuota, per Carol Weiss essa è invece piena. L'autrice, infatti, parte dal presupposto che i programmi siano intrinsecamente confusi poiché incorporano una molteplicità di idee, assunzioni e credenze tacite, tante quante sono le prospettive dei decisori, degli attuatori e degli stakeholder coinvolti. Ognuno di essi può avere una propria concezione del processo decisionale e, di conseguenza, del modo in cui il nesso tra input e risultati possa essere realizzato. La teoria, dunque, ha un effetto chiarificatore perché dovrebbe portare alla luce la comprensione di come un risultato possa essere ottenuto, non solo attraverso una strada ma molteplici. L'obiettivo finale è il funzionamento del programma: una buona teoria dovrebbe permettere di comprendere sia come funziona il programma sia come migliorarlo per raggiungere i risultati attesi. Il valutatore ha così una funzione maieutica: deve portare alla luce le assunzioni, formulare ipotesi sui nessi di causalità che comportano il cambiamento e individuare, laddove possibile, fattori ostacolanti e/o incentivanti al manifestarsi del cambiamento. Non a caso Weiss parlerà di variabili mediatrici e moderatrici, ovvero, nel gergo statistico, terze variabili che influiscono sulla relazione tra variabile indipendente (*input*) e dipendente (*output*).

La valutazione basata sulla teoria, quindi, spiega come e perché un programma funziona, suddividendolo nei suoi elementi, raccogliendo dati ed evidenze al fine di testare se i meccanismi hanno prodotto l'esito (Stame, 2016, 2004, 2023). Un'altra importante informazione che Weiss ci fornisce

riguarda l'uso della valutazione e il suo scopo migliorativo, mettendoci però in guardia dal fatto che la valutazione non è un processo immediato e lineare. La valutazione incontra spesso delle difficoltà soprattutto quando mette in discussione gli obiettivi fondamentali, le priorità e i vincoli dei *decision-makers*, ed è qui che Weiss introduce “*the enlightenment model of research use*” che afferma:

It implies that research need not necessarily be geared to the operating feasibility of today, but that research provides the intellectual background of concepts, orientations, and empirical generalizations that inform policy. As new concepts and data emerge, their gradual cumulative effect can be to change the conventions policymakers abide by and to reorder the goals and priorities of the practical policy world (Weiss, 1977, p. 544).

Questo rende la ricerca valutativa sfidante e impegnata ma in grado di far ripensare le assunzioni iniziali su cui poggia un intervento o un determinato programma. Queste assunzioni per Weiss sono “*comfortable assumptions*”, pertanto la ricerca valutativa è quel processo che porta a ripensarle. Se la scatola nera è piena e le assunzioni sono solo riferimenti confortevoli, allora la Teoria del Cambiamento è in grado di mutare, di essere ripensata ed è dotata di una circolarità che permette alla teoria stessa di cambiare man mano che nel processo di ricerca valutativa si raccolgono informazioni ed evidenze empiriche.

Una buona Teoria del Cambiamento non è quella che meglio aderisce alle assunzioni sottostanti del programma previste dagli organizzatori. Nella maggior parte dei casi, infatti, le assunzioni del programma si basano su una logica di azione razionale e lineare che, partendo da un problema, conducono alla sua risoluzione. In realtà, i programmi hanno poco di razionale e molto spesso l'insuccesso di un programma non è attribuibile esclusivamente alla fallacia su cui poggia la teoria generale. Il rapporto tra teoria, azioni e valutazione è assai più complesso e questo porterà Weiss a suddividere la Teoria del Cambiamento in teoria dell'implementazione e teoria del programma, perché ambedue le teorie le permettono di identificare le parti che funzionano o non funzionano di un programma e di mettere a segno azioni correttive in itinere. La prima teoria, quella dell'implementazione, si riferisce ai collegamenti ipotizzati tra le attività di un programma e i suoi risultati previsti oppure semplicemente, come sintetizza Weiss, «what is required to translate objectives into ongoing service delivery and programme operation» (1995, p. 58). In ambito valutativo, questa componente teorica è stata descritta con terminologie differenti, riflettendo più il campo di applicazione che una

diversa natura epistemologica. Chen (1990) fa riferimento alla *program theory* come strumento analitico per esplicitare e testare le ipotesi causali che sostengono l'intervento, mentre Lindgren (2001), ad esempio in esplicito riferimento alle pratiche di performance management nel settore non profit, utilizza l'espressione teoria del programma per indicare l'insieme delle assunzioni che spiegano come e perché le attività dovrebbero produrre determinati esiti. Quest'ultima, in particolare, rimanda alle reazioni dei destinatari alle attività del programma (Weiss, 1995) e presuppone un legame causale tra i meccanismi attivati e i risultati osservati, siano essi attesi o inattesi. In questo contesto, la distinzione spesso richiamata tra *big theory* e *little theory* non va intesa come una contrapposizione tra approcci teorici alternativi, né come una gerarchia di valore, bensì come una differenza nel dominio di utilizzo della teoria. Le *big theories* fanno riferimento a quadri teorici generali, orientati a spiegare fenomeni sociali su larga scala, mentre le *little theories* si configurano come teorie situate, focalizzate su contesti specifici e su singoli interventi. La *Theory of Change*, così come la teoria del programma nella valutazione basata sulla teoria, si colloca prevalentemente in questo secondo ambito, in quanto finalizzata a rendere espliciti e verificabili i nessi causali che spiegano il funzionamento di uno specifico programma, piuttosto che a formulare spiegazioni generalizzanti (Pawson & Tilley, 1997).

I motivi di utilizzo della Teoria del Cambiamento sono molteplici. Più in generale, possiamo affermare che la sua utilità è strettamente legata alle tempistiche del suo utilizzo (*ex ante*, in itinere ed *ex post*). Utilizzandola *ex ante* può aiutare la comunicazione, la pianificazione e l'attuazione degli interventi (Connel & Kubisch, 1998; Valters 2014; Breuer et al. 2016), perché:

- aiuta le parti interessate a specificare i risultati attesi dall'intervento, mettendo così a nudo le diverse concezioni e i diversi valori su cui si fonda l'intervento;
- costringe a una pianificazione realistica delle attività che devono essere implementate per raggiungere i risultati;
- rende consapevoli di eventuali fattori contestuali facilitanti o ostacolanti;
- è in grado di fornire ai manager e ai decisori politici feedback utili a sviluppare un set di conoscenza su come funziona l'intervento.

Diversamente, la Teoria del Cambiamento utilizzata *ex post* ha una portata limitata perché si riduce a portare alla luce le teorie che sono state poi effettivamente applicate nell'implementazione delle attività previste. In questo caso, la stessa portata migliorativa è, sotto certi aspetti, contenuta perché non è possibile agire con azioni "correttive", facilitanti e incentivanti, ma ha

perlopiù un potere certificatorio di quello che già è avvenuto, limitandosi così a sottolineare “ciò che poteva essere e non è stato”. I miglioramenti, quindi, sono predizioni per una futura riedizione dello stesso programma. Inoltre, in fase ex post non è inusuale per i professionisti che si trovano a elaborare una ToC interrogarsi sulla fattibilità di alcuni nessi che i portatori di interesse intravedono tra attività e *output*, nessi che spesso appaiono di dubbia certezza.

A volte, infatti, il valutatore lavora su assunti teorici/filosofici (es. bellezza genera bellezza etc.) che per quanto stimolanti sono difficilmente osservabili a livello empirico, soprattutto se la valutazione sopraggiunge in ritardo e alcune tecniche di rilevazione delle informazioni sono ormai precluse (es. metodi etnografici che si basano sull’osservazione).

Un’applicazione rigida della Teoria del Cambiamento, infatti, può facilmente far decretare, sia nella fase ex ante sia ex post, il fallimento del programma. Ed è ciò che è accaduto nel caso di studio qui presentato, dove l’ente valutatore è entrato nella seconda fase del progetto, ereditando un disegno valutativo e la Teoria del Cambiamento dal precedente committente. Se avesse dovuto applicare senza rinegoziare il disegno valutativo le ToC precedentemente elaborate, l’ente valutatore avrebbe dovuto decretare il fallimento del progetto. È stato dunque necessario ritornare alla teoria valutativa e cercare di comprendere più a fondo le opportunità delineate da un approccio basato sulla teoria e sull’utilizzo della *Theory of Change*. Innanzitutto, le autrici del presente contributo, hanno ripreso in mano le teorie del cambiamento precedentemente elaborate e si sono focalizzate su cosa rende una Teoria del Cambiamento buona. A tal proposito hanno ripreso gli elementi evidenziati da Connel e Kubisch (1988, p. 3) che suggeriscono che una buona Teoria del Cambiamento dovrebbe essere:

- Plausibile. L’evidenza e il buon senso suggeriscono che le attività, se implementate, porteranno ai risultati desiderati?
- Fattibile. Saranno disponibili le risorse economiche, tecniche, politiche, istituzionali e umane per realizzare l’iniziativa?
- Verificabile. La Teoria del Cambiamento è sufficientemente specifica e completa da consentire a un valutatore di monitorare i suoi progressi in modi credibili e utili?
- Consensuale. La Teoria del Cambiamento è condivisa con tutti gli stakeholder?

In secondo luogo, è stato necessario ritornare all’origine degli insegnamenti di Carol Weiss che sottolinea due aspetti della Teoria del Cambiamento: «I call the combination of program theory and implementation theory

the program's theories of change» (Weiss, 1995, p. 58). Pertanto, le due autrici hanno tentato di comprendere dapprima cosa significhi il fallimento di una Teoria del Cambiamento, scomponendola nei due elementi essenziali: teoria dell'implementazione e teoria del cambiamento. Il fallimento dell'implementazione riguarda il fallimento nel rendere operative le attività previste, ovvero come viene condotto il programma: se il programma viene condotto secondo quanto pianificato, con qualità, intensità, fedeltà. In questo caso, le autrici, al fine di migliorare l'implementazione del progetto, hanno rivisto le ToC in base alle attività effettivamente realizzabili nel corso della seconda annualità, concordando con gli attuatori alcuni criteri di selezione che, pur riducendo il numero di attività, le hanno rese maggiormente coerenti con gli obiettivi. In secondo luogo, le autrici hanno dovuto considerare i tempi e la copertura del budget destinato alla valutazione ulteriormente ridotti nella seconda annualità a causa di ritardi implementativi.

In questo contesto, la valutazione basata sulla teoria rischia di trasformarsi in un “gioco a ribasso”: un diagramma complesso che, a causa dei vincoli formali del processo valutativo, si riduce progressivamente, perdendo gran parte della capacità esplicativa della ToC. L'esempio che presentiamo vuole illustrare i limiti concreti che si incontrano quando la Teoria del Cambiamento viene adottata come strategia valutativa direttiva. Al contempo, nonostante la sua diffusione, i frequenti fraintendimenti e gli usi impropri, la ToC conserva elementi innovativi, in particolare il suo carattere di articolazione teorica collettiva, in cui tutti gli attori coinvolti contribuiscono alla costruzione condivisa del cambiamento (Fantini, 2024).

Nei paragrafi successivi si illustrerà in dettaglio il progetto di valutazione che rappresenta il nostro caso di studio e le implicazioni valutative che hanno seguito il suo processo di attuazione.

## **2. Il Progetto CoMix**

### *2.1. Finalità e caratteristiche del finanziamento*

Il caso studio presentato riguarda la valutazione di un progetto finanziato dal Fondo di Innovazione Sociale (FIS), istituito presso il Dipartimento della Funzione Pubblica della Presidenza del Consiglio dello stato italiano con la

legge di bilancio 2018<sup>1</sup>, al fine di promuovere nei comuni capoluogo e nelle città metropolitane modelli innovativi che mirano alla soddisfazione di bisogni sociali emergenti, con il coinvolgimento di attori e finanziamenti anche del settore privato, secondo lo schema della finanza di impatto<sup>2</sup>.

I programmi sostenuti dal Fondo si sviluppano in tre fasi:

- Fase 1: Studio di fattibilità
- Fase 2: Sperimentazione del modello di intervento
- Fase 3: Consolidamento

La prima fase coincide con la prima annualità che è generalmente orientata allo sviluppo di studi di fattibilità delle iniziative. Gli studi di fattibilità richiesti in questa fase riguardano l'analisi dei bisogni sociali e della loro dislocazione territoriale, la definizione del modello partecipativo e degli interventi da realizzare e, infine, del modello di valutazione di Impatto Sociale da applicare. Dopo questi studi, si entra nella seconda fase in cui si avviano in forma sperimentale le azioni progettuali. Lo scopo di questa fase sperimentale è di mettere a punto un meccanismo di *payment by result* (PbR) che consente, nella terza annualità, di dare continuità all'iniziativa mediante finanziamenti esterni che ne rendano possibile la sostenibilità futura e autonomia da finanziamenti statali. La terza fase, infatti, costituisce il consolidamento dell'iniziativa, ovvero la sua prosecuzione ed estensione attraverso l'utilizzo di strumenti di finanza d'impatto sociale che consentano al soggetto beneficiario/proponente di replicare in contesti diversi e/o più ampi gli interventi per i quali è stata condotta la sperimentazione.

Come evidenziato nell'analisi di fattibilità del progetto, il modello si fonda sulla stipula di un contratto fra una o più Pubbliche Amministrazioni (*outcome payers*) che si impegnano a remunerare un servizio sulla base dei risultati sociali e di eventuali efficientamenti di spesa generati. Al contratto prendono parte anche soggetti finanziatori privati che investono nella realizzazione del servizio mediante strumenti di finanza di impatto. La restituzione dell'investimento iniziale, più l'eventuale ritorno finanziario, è pertanto vincolata alla misura del cambiamento sociale generato rispetto agli obiettivi di *policy* definiti dalle Pubbliche Amministrazioni coinvolte.

<sup>1</sup> Nello specifico, i bandi FIS derivano dall'attuazione del decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 21 dicembre 2018 "Modalità di funzionamento e di accesso al Fondo di innovazione sociale, istituito dalla legge di bilancio 2018" (G.U. Serie Generale n. 32 del 7 febbraio 2019) il Dipartimento della Funzione Pubblica - Presidenza Consiglio dei Ministri ha indetto un avviso pubblico per la selezione di progetti sperimentali di innovazione sociale con scadenza al 31 maggio 2020 riservato ai comuni capoluogo e alle città metropolitane.

<sup>2</sup> <https://www.funzionepubblica.gov.it/innovazione-sociale>

La valutazione di impatto assume quindi un ruolo cruciale nel determinare il contributo dell'iniziativa alla realizzazione del cambiamento atteso.

## 2.2. Finalità e obiettivi del progetto

Il progetto CoMix finanziato dal FIS è stato promosso da un Comune toscano ed è orientato allo sviluppo di due assi principali di intervento: iniziative di *co-housing* rivolte a categorie fragili (giovani con disabilità e giovani NEET) e l'attivazione di poli multifunzionali volti ad avvicinare la pubblica amministrazione ai quartieri periferici della città e favorire la nascita di occasioni di aggregazione, inclusione sociale e lavorativa nei territori di riferimento. Nella disamina non scenderemo eccessivamente nel merito dei contenuti del progetto quanto più nel processo valutativo in corso e nelle riflessioni connesse all'adozione dell'approccio della Teoria del Cambiamento. Il progetto si componeva di 5 *work-packages*:

1. Project management: attività di pianificazione esecutiva e operativa nonché organizzazione e controllo delle azioni progettuali in relazione agli obiettivi progettuali, orientate alla gestione efficace ed efficiente del progetto;
2. Sperimentazione di modelli abitativi di housing collaborativo: creazione di una rete di abitare collaborativo per un totale di n. 5 alloggi, riservati ai destinatari del progetto e disponibili ad affitti di tipo calmierato. L'azione si è rivolta a due tipologie di target, persone con disabilità e giovani NEET, proponendo loro dei percorsi partecipativi di accompagnamento all'autonomia abitativa;
3. Start-up Community degli spazi polifunzionali: allestimento e sviluppo dei due spazi polifunzionali situati in due quartieri target per avviare azioni di welfare di comunità. L'azione ha previsto l'allestimento dei due centri e la costituzione di due comitati con servizi, associazioni ed enti del terzo settore del territorio per la coprogettazione delle attività da realizzare al loro interno, aperte a tutta la cittadinanza e multi-target;
4. Valutazione dell'impatto sociale: azione curata dall'Istituto per la Ricerca Sociale, con il quale chi scrive ha collaborato e che sarà descritta di seguito;
5. Validazione del Modello CoMix per la Fase III: analisi del modello di intervento, volto alla sua validazione orientata alla definizione della fase III e quindi alla sua replicabilità e scalabilità; analisi della sua sostenibilità, validazione delle procedure giuridico-amministrative,

del modello di valutazione di impatto e dell'applicazione del *payment by results*.

### 3. Metodologia e adattamenti

#### 3.1. Il mandato valutativo

All'interno di questo quadro è importante comprendere il ruolo cruciale della valutazione e dell'ente esterno preposto alla valutazione del progetto. Il caso di studio si presenta come una realtà *sui generis* perché lo studio di fattibilità della Fase 1 del finanziamento ha previsto un capitolo dedicato alla valutazione di impatto e alla definizione dell'*impact framework* – richiesto obbligatoriamente dal Dipartimento della funzione pubblica per la costruzione del modello di PbR – che è stato realizzato senza la partecipazione del soggetto valutatore esterno, che è subentrato nell'iniziativa solo dopo l'aggiudicazione della seconda fase. L'ente valutatore esterno è infatti subentrato dopo l'aggiudicazione della fase 2 del progetto da parte del partenariato, avvenuta a un anno di distanza dalla conclusione dello studio di fattibilità. Secondo quanto disposto dal Dipartimento della Funzione Pubblica, il soggetto valutatore selezionato è tenuto a realizzare una valutazione di «impatto sociale» con consegna del report al termine del primo anno di sperimentazione. Il soggetto valutatore esterno si è quindi trovato, fin da subito, a confrontarsi con una carenza di tempi congrui per l'osservazione e l'analisi di risultati significativi. Il mandato valutativo non è stato definito in fase iniziale dall'ente preposto alla valutazione esterna ma, per certi versi, è stato imposto dall'alto. Il progetto presentava infatti un impianto valutativo predeterminato e piuttosto rigido: erano già stati specificati l'approccio metodologico e gli strumenti, ed erano state elaborate due teorie del cambiamento per ciascun gruppo di beneficiari, persone con disabilità e giovani NEET. In sintesi, l'ente valutatore esterno che si è aggiudicato l'incarico di valutazione di impatto del progetto CoMix ha assunto il ruolo di esecutore del disegno valutativo, con il compito di rispondere agli indicatori dell'*impact framework* elaborato nella Fase 1.

#### 3.2. Il disegno valutativo originale e la ToC

Il disegno valutativo originale prevedeva un approccio basato sulla teoria, con specifico riferimento alla Teoria del Cambiamento, e l'applicazione di

metodi misti (*mixed methods*), comprendenti questionari strutturati e interviste in profondità (Tab. 1). La scelta di adottare un approccio di *Theory-Based Evaluation* (TBE) è stata motivata dalla necessità di comprendere i meccanismi attraverso cui le attività progettuali producono risultati, considerando sia le assunzioni implicite sia le interazioni tra attori e stakeholder. Questo approccio si è rivelato particolarmente pertinente per il caso in esame, caratterizzato da una molteplicità di attori, obiettivi articolati e aspettative differenziate. Le *key evaluation questions* che guidano l'analisi riguardano in particolare: in che modo le attività implementate contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi dichiarati, quali meccanismi e processi facilitano o ostacolano i risultati, e come le modifiche apportate alla Teoria del Cambiamento influenzano la coerenza tra azioni e risultati attesi. Esplicitando queste domande, si rende trasparente il collegamento tra le caratteristiche del progetto e la scelta metodologica, evidenziando la pertinenza della TBE rispetto agli obiettivi valutativi.

L'utilizzo dei questionari era concepito nell'ambito di un disegno quasi-sperimentale, con osservazioni *ex ante* ed *ex post*, sebbene senza gruppo di controllo. Gli strumenti, indicati ma ancora non progettati, avevano lo scopo di raccogliere informazioni coerenti con la lista di indicatori riportati nell'impact framework concordato con il Dipartimento della Funzione Pubblica durante la FASE 1.

*Tab. 1 – Disegno valutativo originale*

<b>Approccio</b>	Theory-Based Evaluation
<b>Temporalità</b>	Valutazione retrospettiva su base annuale (a conclusione del II anno di FIS)
<b>Metodologia</b>	Teorie del cambiamento per i principali gruppi di beneficiari. Mixed methods (quali-quantitativi)
<b>Strumenti</b>	Interviste semi-strutturate/focus group <i>ex post</i> Questionari semi-chiusi <i>ex ante</i> e <i>ex post</i> (Schede di osservazione per persone con disabilità)
<b>Beneficiari diretti inclusi</b>	Persone con disabilità Giovani NEET

Per l'identificazione dei meccanismi generativi, il percorso seguito si ispira agli approcci di Pawson e Tilley (1997) e Weiss (1995), combinando analisi teorica e osservazione empirica. In primo luogo, le fonti dei

meccanismi sono state individuate attraverso la revisione della documentazione progettuale, le Teorie del Cambiamento predisposte e le interviste con attori e stakeholder chiave. Successivamente, la logica d'inferenza ha seguito un processo deduttivo-induttivo: partendo dalle ipotesi presenti nelle ToC, si è verificato se e come tali ipotesi trovassero riscontro nelle evidenze raccolte durante l'implementazione. Per aumentare la robustezza dei risultati, si è proceduto a una triangolazione delle fonti, confrontando dati documentali, osservazioni sul campo e percezioni degli attori, al fine di individuare i meccanismi che effettivamente facilitano o ostacolano il cambiamento e di evidenziare la relazione tra input, attività e risultati attesi.

### 3.3. *Adattamento del disegno valutativo*

#### 3.3.1. La gestione del contesto nella fase 2 del progetto

Chi scrive ha collaborato alla valutazione della seconda fase del progetto, che consiste, come richiamato sopra, nella fase di sperimentazione dell'iniziativa (Fase 2) e quindi nella messa a sistema dell'impianto valutativo delineato nello studio di fattibilità (Fase 1). È importante richiamare due fattori di contesto che hanno condizionato in maniera significativa l'impianto valutativo iniziale:

- l'aggiudicazione della Fase 2 è avvenuta a un anno di distanza dalla conclusione dello studio di fattibilità, il quale si era fondato su un processo partecipativo che aveva coinvolto i partner e i principali stakeholder interessati alla successiva implementazione;
- lo studio di fattibilità, comprensivo di un capitolo dedicato alla valutazione di impatto e alla definizione dell'*impact framework* richiesto dal Dipartimento della Funzione Pubblica per la costruzione del modello di PbR, è stato realizzato senza la partecipazione del soggetto valutatore, subentrato nell'iniziativa solo dopo l'aggiudicazione della seconda fase.

Questi due fattori di contesto hanno determinato, da un lato, la sospensione dei rapporti tra i soggetti coinvolti nel processo partecipativo nel periodo intercorrente tra la conclusione della prima annualità e l'avvio della seconda, nonché l'interruzione delle procedure amministrative necessarie all'avvio della fase implementativa. Ne è derivato il subentrare di potenziali elementi ostacolanti nel contesto di attuazione, legati, ad esempio, all'utilizzo degli spazi individuati come idonei. Dall'altro lato, tali fattori hanno

fatto sì che il soggetto valutatore si trovasse nella necessità di esprimere un proprio feedback su un disegno valutativo ancora fortemente teorico, elaborato da altri, con margini di modifica limitati e prima di poter acquisire un'adeguata conoscenza degli attori coinvolti e dei fattori di contesto intervenuti rispetto alla proposta progettuale iniziale, elementi indispensabili per una sua più puntuale revisione.

Al momento dell'avvio del progetto, il soggetto valutatore ha quindi preso visione della proposta progettuale elaborata a un anno di distanza, della Teoria del Cambiamento costruita dal soggetto che aveva accompagnato la fase iniziale di coprogettazione e dell'*impact framework*. Al valutatore è stato pertanto richiesto di validare l'impianto valutativo e il framework degli indicatori, suggerendo alcune modifiche a seguito del primo incontro di consulenza nella Fase 2, avvenuto a un mese dall'avvio del progetto.

In questo quadro, per chi scrive è stato fondamentale procedere innanzitutto a un'analisi della proposta progettuale teorica e della coerenza tra le dimensioni e gli indicatori individuati nell'*impact framework*, la ToC e le tempistiche del progetto, tenendo conto anche dei suggerimenti emersi nel corso dell'incontro. Tali indicazioni andavano nella direzione di una semplificazione del framework e dell'individuazione degli indicatori più rilevanti e più facilmente rilevabili entro la fine dell'annualità in corso. A seguito dell'analisi desk dei materiali, si è rivelato tuttavia altrettanto centrale il confronto diretto con i partner di progetto, finalizzato a ricostruire la genesi della ToC e degli indicatori e a condividere con loro le ipotesi di realizzabilità degli assunti teorici in fase di implementazione, alla luce del contesto mutato.

Il quadro emerso da tale confronto ha evidenziato la difficoltà, da parte dei partner, di enucleare in modo chiaro gli step di implementazione del progetto, a causa dell'emersione di alcuni elementi di contesto sopraggiunti durante l'anno di inattività e vincolanti per la definizione della progettazione operativa. Tra questi si segnalano, in particolare:

- la disponibilità degli spazi nei quali realizzare le attività previste, in termini di accessibilità per i target di progetto, allacciamenti di acqua e luce e procedure amministrative connesse;
- la coprogettazione in corso delle attività da realizzare negli spazi polifunzionali con gli enti selezionati per la loro gestione;
- la costruzione di rapporti con i partner e con l'azienda sanitaria per l'individuazione delle persone con disabilità da coinvolgere nelle azioni specifiche di progetto, che ha comportato difficoltà nell'identificazione di tempistiche chiare e una parziale indeterminatezza del target di riferimento, alla luce della richiesta di includere anche persone

non giovani ma comunque bisognose di intraprendere un percorso di autonomia dal contesto familiare.

Alla luce di tali elementi, è emersa chiaramente la necessità di rivedere l'impianto valutativo, le ToC elaborate e gli indicatori inclusi nell'*impact framework*. Prima di procedere a una revisione complessiva del disegno valutativo, le autrici, insieme ai partner di progetto, hanno quindi definito alcuni criteri di selezione delle attività effettivamente realizzabili nel contesto mutato dell'intervento. I criteri adottati per la selezione delle attività da valutare hanno riguardato:

1. la coerenza tra obiettivi e indicatori della ToC e dell'*impact framework*;
2. la coerenza del target, considerando che alcune azioni non erano rivolte ai due target primari (giovani NEET e persone con disabilità);
3. la continuità della partecipazione dei destinatari;
4. la rilevanza delle attività per gli stakeholder e per i beneficiari;
5. la realizzabilità delle azioni nell'arco temporale della valutazione.

Una volta individuate le attività, il confronto con i partner si è concentrato sulla misurabilità degli indicatori previsti. In questa fase sono emerse aspettative contrastanti rispetto alla definizione dei target di progetto: oltre alle criticità già rilevate per il target delle persone con disabilità, è emersa anche, per i giovani NEET, la volontà di estendere gli interventi a giovani che non rientravano pienamente nella definizione di NEET, ma che potevano essere considerati fragili dal punto di vista socioeconomico e bisognosi di supporto nello sviluppo dell'autonomia lavorativa e abitativa.

A seguito di tali confronti, il framework degli indicatori è stato ulteriormente rivisto in occasione del monitoraggio intermedio del progetto. Inoltre, gli incontri di (ri)costruzione partecipata del disegno di valutazione con il partenariato hanno evidenziato la necessità di prorogare la definizione degli strumenti valutativi puntuali e del disegno valutativo definitivo, al fine di approfondire, azione per azione, gli aspetti valutativi in tempi coerenti con la loro progettazione operativa.

Successivamente si è reso necessario riadattare il disegno valutativo alla luce delle mutate condizioni di contesto, delle modalità di coinvolgimento dei beneficiari e delle tempistiche della valutazione, che si sono progressivamente contratte fino a ridursi a pochi mesi di osservazione. Tale processo ha fatto sì che la definizione del disegno operativo si configurasse come uno strumento utile per i partner, consentendo loro di mettere a fuoco, nella fase di progettazione e avvio delle singole azioni, i risultati attesi. Ciò ha richiesto

di definire tali risultati non solo in termini generici e di lungo periodo, ma in maniera puntuale e misurabile o, più in generale, osservabile entro la fine dell'annualità in corso.

Coerentemente con l'approccio adottato, sono state inoltre esplicitate e condivise con gli attori delle attività le domande valutative di riferimento:

- quali meccanismi consentiranno di generare il cambiamento atteso;
- rispetto a quali condizioni di partenza;
- come si articoleranno concretamente gli interventi e in che modo le attività potranno contribuire al rafforzamento delle competenze.

In sintesi, pur mantenendo l'impianto generale fondato sull'utilizzo della Teoria del Cambiamento, gli strumenti valutativi sono stati modificati (Tab. 2).

*Tab. 2 – Strumenti di valutazione*

<i>Azione</i>	<i>Strumento valutativo</i>	<i>Modalità rilevazione</i>	<i>Data rilevazione</i>
Housing giovani	Questionario di autovalutazione ex post	On-line a cura dei partecipanti	6/11/2023
Housing disabilità (palestre di autonomia)	Schede osservative ex ante a una settimana dall'avvio	Compilate on-line dagli operatori	26/06/2023
	Schede osservative ex post	Compilate on-line dagli operatori	6/11/2023
Formazione lavoro giovani (colloqui individuali e attività di gruppo)	Questionario di autovalutazione ex post	On-line a cura dei partecipanti	6/11/2023
Formazione lavoro disabilità	Focus group con operatori	In presenza	29/11/2023
Centro civico Pontetetto	Focus group con referenti servizi e stakeholder + visita del centro	In presenza	29/11/2023
Centro civico San Vito	Focus group con referenti servizi e stakeholder + visita del centro	In presenza	28/11/2023

Per il target delle persone con disabilità, non essendo possibile ricorrere a strumenti di *self-evaluation*, sono state progettate, come previsto, schede

osservative. Per la loro formulazione è stato adottato il formato delle rubriche valutative, compilate dagli operatori sociali. I contenuti delle rubriche (e, di conseguenza, anche le dimensioni della ToC) sono stati definiti attraverso momenti di brainstorming valutativo con stakeholder e operatori. Questi ultimi, in particolare nel caso delle persone con disabilità, hanno richiesto che alcuni strumenti prevedessero una maggiore sensibilità nei livelli di rilevazione, così da poter distinguere tra il livello pregresso o già posseduto, quello atteso dall'operatore e quello effettivamente raggiunto al termine dell'intervento.

Per alcune attività specifiche si è inoltre deciso di utilizzare un solo strumento di rilevazione ex post. Nel caso dell'attività di *social housing* rivolta ai giovani, ad esempio, la convivenza effettiva è stata posticipata ai mesi conclusivi del progetto, rendendo impossibile la realizzazione di una rilevazione ex ante ed ex post. Si è pertanto scelto di modificare il questionario di valutazione al fine di osservare esclusivamente gli esiti del percorso di preparazione alla convivenza. Su richiesta degli operatori, è stato inoltre deciso di progettare due strumenti distinti ma speculari – una scheda osservativa e un questionario autosomministrato – utilizzabili come materiale di confronto tra pari e con gli educatori.

Come emerge da questi adattamenti, il progetto CoMix, rispetto a quanto definito nello studio di fattibilità, ha subito modifiche significative nel corso della fase implementativa, rendendo necessari correttivi al disegno valutativo elaborato in fase progettuale. Un discorso a parte riguarda le due ToC, per le quali nei paragrafi successivi sarà illustrato il percorso riflessivo che ha condotto alla loro ridefinizione.

### 3.3.2. La ridefinizione della ToC

All'interno di questo processo, la ToC elaborata nella Fase 1 del progetto ha rappresentato un'utile guida per l'interpretazione della proposta progettuale e del framework iniziale degli indicatori. L'intento originario delle due ToC elaborate era infatti quello di fornire un supporto alla programmazione delle attività e alla comunicazione del progetto nelle sue componenti essenziali e nelle principali azioni previste.

Tuttavia, con il progressivo approfondimento dei nodi critici relativi alle dimensioni valutative, alle tempistiche e agli strumenti di rilevazione degli indicatori, sono emersi in modo sempre più evidente alcuni limiti delle ToC. Ciò ha portato le due autrici a discostarsi parzialmente da queste ultime, concentrandosi sulla facilitazione dell'emersione di una Teoria del

Cambiamento più puntuale. In questo percorso, l'attenzione non si è focalizzata tanto sulla formalizzazione della teoria, quanto sulle esigenze pratiche di individuare strategie di senso per la valutazione delle azioni, ossia indicazioni utili a orientare l'attenzione sugli aspetti più rilevanti già nella fase di avvio dell'implementazione da parte dei partner. In particolare, il processo di revisione del disegno valutativo ha fatto emergere quattro principali criticità.

1. Debole specificazione dell'intervento complessivo: pur dichiarando obiettivi chiari, le teorie del cambiamento individuate per i due target principali del progetto – persone con disabilità e giovani in condizioni di disagio socioeconomico – non articolano in modo esaustivo la catena causale tra le azioni previste e gli *outcome* attesi. Ad esempio, l'azione di *co-housing* rivolta alle persone con disabilità è associata, nel breve periodo, all'aumento delle competenze esecutive utili all'inclusione abitativa, con l'aspettativa che ciò conduca, nel lungo periodo, dapprima a un'effettiva inclusione abitativa e successivamente a una maggiore autonomia. Tuttavia, il primo nodo causale tra l'assegnazione dell'abitazione alla singola persona e l'acquisizione delle competenze rimane inesplorato: quali meccanismi dovrebbero generare questo cambiamento? Rispetto a quali condizioni di partenza? In che modo si articola concretamente l'intervento di *co-housing* e come le attività previste contribuiscono al rafforzamento di tali competenze?

2. Indeterminatezza degli *outcome*: sebbene l'*impact framework* individui soglie quantitative che gli indicatori di *outcome* devono raggiungere per dichiarare l'efficacia del progetto al termine dell'annualità, la loro formulazione risulta spesso troppo generica e ampia, rendendo complessa la loro operativizzazione. Tornando all'esempio del *co-housing*, si prevede che le persone con disabilità coinvolte rafforzino le proprie competenze esecutive legate all'inclusione abitativa; l'indicatore individuato è quindi il numero di persone che mostrano tale rafforzamento. Tuttavia, risulta essenziale confrontarsi con i partner per chiarire quali competenze rientrino in questa definizione, quali siano effettivamente influenzabili dall'azione specifica, quali altri fattori possano intervenire – come le condizioni di partenza, gli obiettivi dei singoli progetti di autonomia, le caratteristiche dell'abitazione o il contesto di vita e familiare – e come tali competenze possano essere operativizzate e osservate nel passaggio dalla situazione iniziale a quella finale. La definizione di un livello di competenza ritenuto soddisfacente ai fini del buon esito del percorso risulta tanto più complessa quanto meno è esplicitato il nesso causale tra azione e risultato, come evidenziato nel punto precedente.

3. Complessità del contesto: le tempistiche previste per la Fase 2 del progetto, che indicavano un ampio margine per la progettazione operativa nei

primi sei mesi, si sono rivelate ottimistiche rispetto alla difficoltà di riattivare processi operativi e di coinvolgimento degli stakeholder a un anno di distanza dall'elaborazione della proposta progettuale, nonché di coordinare una pluralità di azioni complesse e differenziate. Tale scarto emerge in modo ancora più evidente nell'elaborazione dell'*impact framework* e delle ToC, che nella definizione dei risultati di breve periodo non tengono pienamente conto dei tempi tecnici necessari alla loro misurazione e valutazione. Ciò ha reso necessario anticipare le rilevazioni finali rispetto ai dodici mesi previsti dal progetto, considerata l'esigenza di chiudere il rapporto valutativo entro un mese dalla conclusione delle attività. Di conseguenza, le aspettative sui risultati sono risultate spesso eccessive rispetto a quanto concretamente raggiungibile in circa quattro mesi di effettiva operatività, rendendo necessaria una ridefinizione e una rinegoziazione con i partner coinvolti.

4. Incongruenza tra dimensioni di outcome e azioni previste: alcune dimensioni di *outcome* non hanno trovato un riscontro chiaro nelle azioni progettate in fase di definizione operativa, a causa della ridefinizione dell'intervento in corso d'opera. Ad esempio, la ToC prevede, sia per le persone con disabilità sia per i giovani in condizioni di disagio socioeconomico, il rafforzamento delle competenze lavorative. Tale *outcome* era inizialmente connesso a specifiche azioni di formazione al lavoro che sono state successivamente ridimensionate in fase di implementazione.

La revisione dell'*impact framework*, alla luce della coprogettazione delle attività dei centri polifunzionali, ha reso evidente questa incongruenza e ha portato, piuttosto che all'eliminazione della dimensione di *outcome*, a una riprogettazione di alcune azioni formative affinché potessero essere orientate al raggiungimento di tale risultato. In modo speculare, alcune azioni previste – come l'attivazione di servizi di prossimità da parte dei servizi sociali comunali, del consultorio o dell'azienda sanitaria all'interno dei centri polifunzionali – non trovano riscontro nel framework e nelle ToC, per ragioni legate all'economicità dell'azione valutativa e al modello di PbR, pur incontrando resistenze da parte dei partner, interessati a ottenere riscontri sull'efficacia di tali interventi.

Alla luce di questi quattro nodi cardine, l'azione di chi scrive è risultata indispensabile per rendere i partner consapevoli dei limiti delle proprie aspettative. Pur senza procedere a una revisione formale ed esplicita delle ToC, l'approccio di “cucire la valutazione su misura del progetto” (Rossi et al., 2007) ha consentito di far emergere aspetti taciti delle teorie dell'implementazione degli attori coinvolti. Questo processo ha permesso non solo di ridefinire le aspettative – e dunque gli *outcome* e gli indicatori attesi al tempo *Tx* – ma, in alcuni casi, di riorientare la stessa progettazione delle attività,

riconducendole a obiettivi ritenuti prioritari dai promotori dell'intervento. Le Figure 1 e 2 riportano le ToC riviste dalle autrici.

Fig. 1 – ToC rivisitata relativa agli interventi rivolti alle persone con disabilità

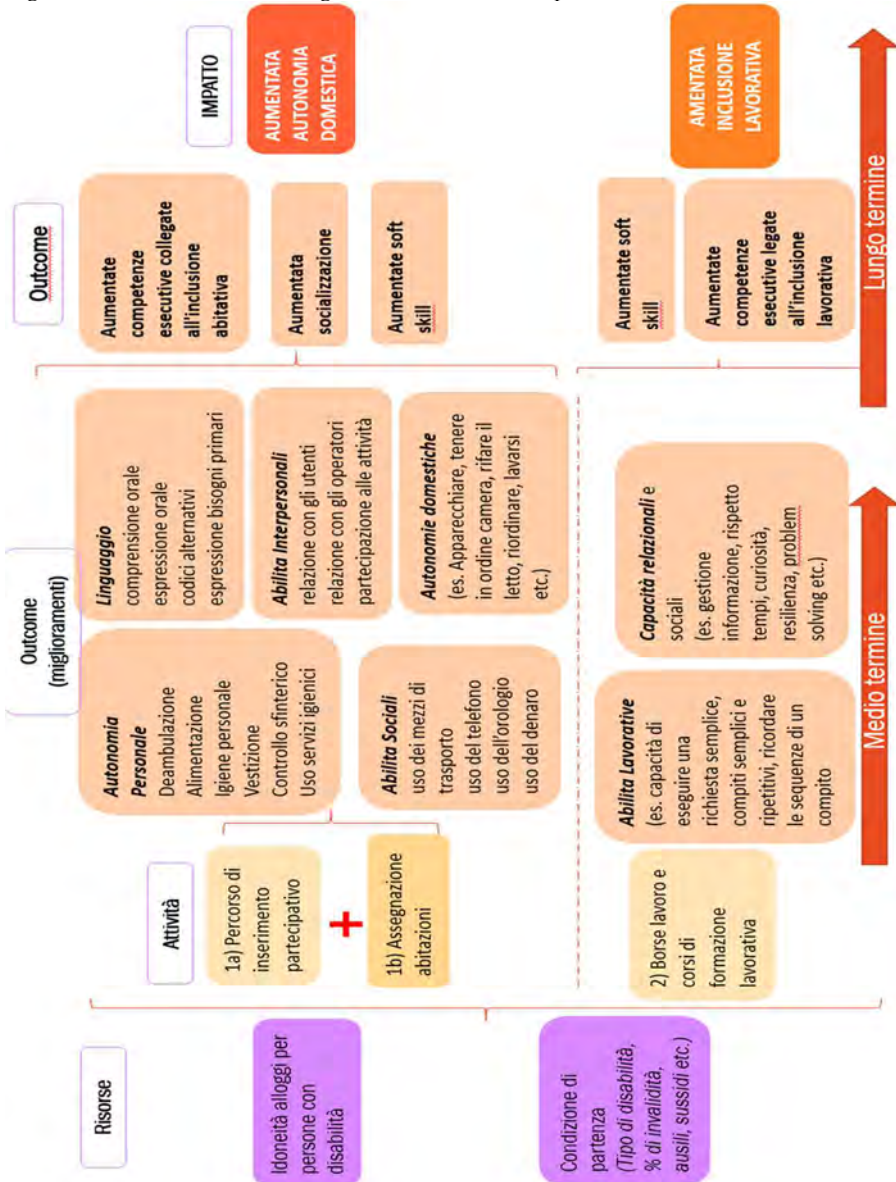
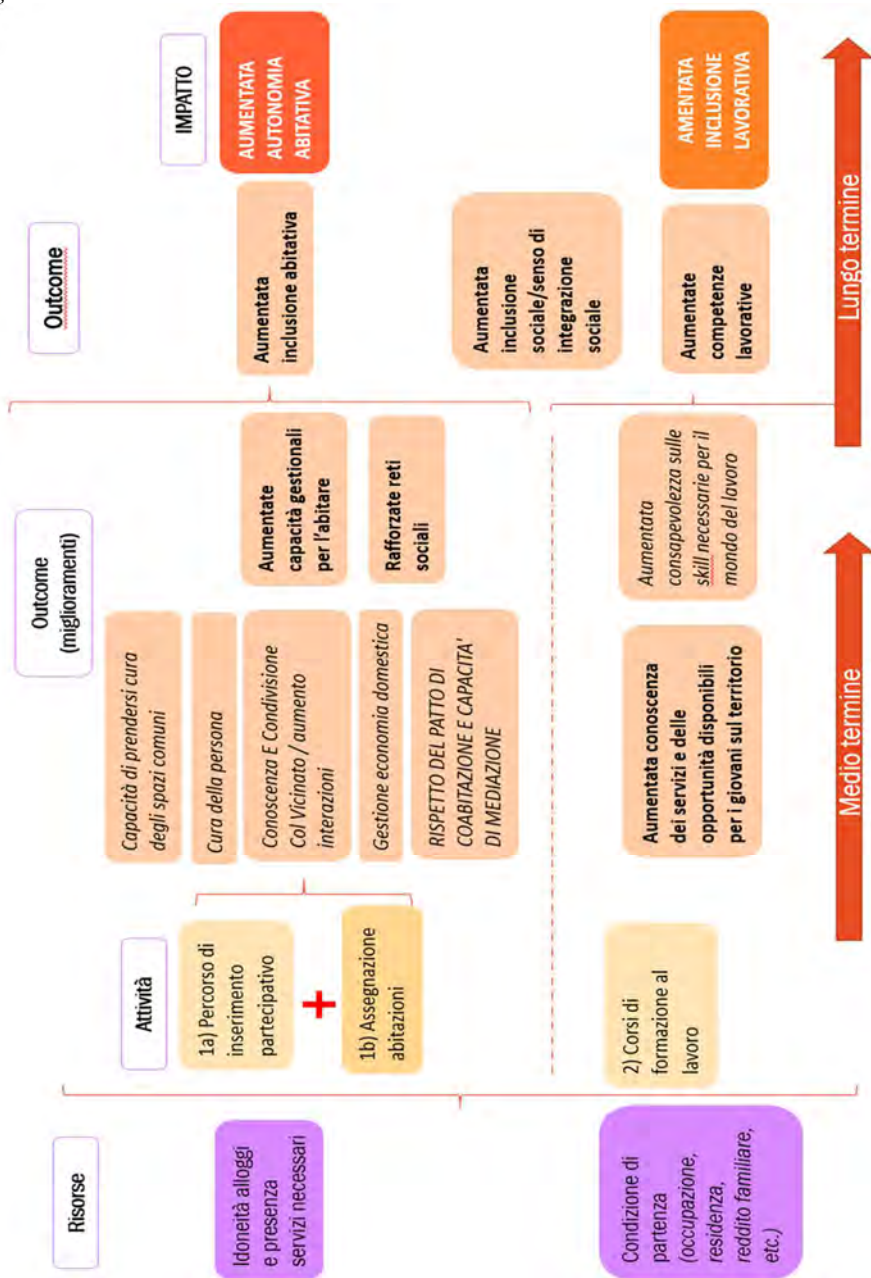


Fig. 2 – ToC rivisitata relativa agli interventi rivolti ai giovani NEET o in condizioni di disagio socioeconomico



### 3.3.3 I meccanismi generativi

Non è obiettivo di questo contributo entrare nel merito dell'elaborazione dei meccanismi sottostanti alla Teoria del Cambiamento specifica per gli interventi di *co-housing* del progetto CoMix; tuttavia, le ipotesi iniziali sono state formulate nella Fase 1 del progetto e successivamente aggiornate attraverso momenti di confronto con i partner e gli attori delle attività. Le fonti empiriche utilizzate includono la documentazione progettuale, i report iniziali di monitoraggio, i questionari, le schede osservative e i focus group con attori e stakeholder, nonché le schede osservative e i questionari compilati dai partecipanti. Tali informazioni hanno consentito di far emergere le logiche di azione e le percezioni che sostengono l'efficacia delle attività.

L'analisi ha seguito un processo iterativo di tipo abducente, nel quale le ipotesi sui meccanismi sono state formulate a partire dalle evidenze empiriche e successivamente messe a confronto con le assunzioni teoriche delle ToC. Questa logica ha permesso di mettere in relazione le condizioni contestuali con le reazioni dei beneficiari e con gli esiti osservati, ricostruendo i nessi causali intermedi che spiegano il cambiamento. La validazione dei meccanismi è stata realizzata attraverso la triangolazione di tre tipologie di evidenze:

- (a) i dati empirici raccolti mediante strumenti quantitativi e qualitativi;
- (b) le narrazioni e i significati emersi nei focus group con operatori e stakeholder;
- (c) la coerenza logica con le assunzioni delle ToC aggiornate.

Dall'analisi sono emersi alcuni meccanismi chiave. Nelle azioni di *co-housing* rivolte alle persone con disabilità, il meccanismo principale individuato è il rafforzamento dell'autoefficacia attraverso processi di responsabilizzazione graduale, favoriti da un contesto abitativo protetto e da un supporto educativo personalizzato, che hanno incrementato progressivamente l'autonomia personale. Un secondo meccanismo riguarda l'apprendimento situato, attivato dall'esperienza di coabitazione e dalla gestione condivisa degli spazi, che ha consentito l'acquisizione di competenze pratiche e relazionali – quali la pianificazione dei compiti domestici e la gestione dei conflitti. Inoltre, la convivenza ha favorito processi di fiducia e mutuo aiuto, contribuendo al rafforzamento del senso di appartenenza e di inclusione all'interno di una microcomunità.

Per quanto riguarda i giovani NEET e in condizione di fragilità socioeconomica, le azioni del progetto CoMix hanno attivato principalmente il meccanismo di riconoscimento e valorizzazione personale, che ha incrementato

l'autostima e la motivazione individuale. Parallelamente, il coinvolgimento nelle attività ha favorito la sperimentazione di ruoli attivi e l'esercizio dell'agency, stimolando processi di orientamento al lavoro e all'autonomia. Infine, la frequentazione dei centri civici e la partecipazione alle iniziative promosse hanno contribuito alla costruzione di legami sociali e di reti di sostegno, rafforzando il senso di appartenenza comunitaria e la fiducia nelle istituzioni locali.

## Conclusioni

L'uso della ToC nella valutazione dei programmi sociali è oggi ampiamente diffuso, ma continua a sollevare interrogativi rilevanti sulle sue modalità di applicazione e sulla sua capacità di adattarsi a contesti complessi e mutevoli. Il caso di studio qui presentato mostra come la ToC non possa essere intesa come uno strumento neutro o statico, bensì come un dispositivo interpretativo e operativo che richiede continui aggiustamenti nel corso dell'implementazione.

In questo senso, l'esperienza del progetto CoMix conferma, in linea con la letteratura valutativa, la necessità di rivedere e aggiornare la Teoria del Cambiamento lungo le diverse fasi di attuazione di un intervento. L'aggiornamento della ToC in funzione dello stadio di avanzamento delle attività consente infatti di rendere visibili vincoli e criticità non emersi in fase di progettazione e di rafforzare la coerenza tra azioni progettuali e risultati attesi, esplicitando i meccanismi che sottendono i processi di cambiamento.

In particolare, l'analisi condotta evidenzia come la fase di definizione e adattamento del disegno valutativo, se sviluppata attraverso un approccio partecipativo e negoziale, possa costituire una cornice privilegiata per la revisione della Teoria del Cambiamento. Tale processo permette agli attori coinvolti di prendere consapevolezza delle aspettative implicite attribuite alle azioni progettuali, talvolta caratterizzate da una visione fatalistica o scarsamente fondata sul nesso causale tra azioni e risultati attesi, favorendo al contempo la definizione di obiettivi più realistici, osservabili e misurabili. Al tempo stesso, il caso analizzato mostra come questo lavoro richieda tempi e risorse significative, sia da parte degli attuatori sia da parte del valutatore, e come risulti complesso formalizzare, nei tempi utili per la valutazione, una Teoria del Cambiamento sufficientemente articolata, capace di integrare in modo coerente la teoria dell'implementazione con una solida teoria del programma. Tra le principali *lesson learned* emerge l'importanza di concepire la ToC come uno strumento dinamico, da adattare alle condizioni effettive di

implementazione e da rinegoziare insieme ad attori e stakeholder alla luce dei vincoli operativi e dei cambiamenti di contesto. Dal punto di vista dei valutatori, questo approccio favorisce una comprensione più approfondita dei meccanismi generativi e una raccolta di evidenze maggiormente robuste e contestualizzate. Per i decisori e i promotori degli interventi, le implicazioni riguardano la possibilità di definire obiettivi più realistici, selezionare attività coerenti con le risorse disponibili e monitorare in modo più efficace l'evoluzione del progetto, evitando valutazioni meramente certificatorie o giudizi di fallimento fondati su assunzioni non più realistiche.

In sintesi, l'esperienza del progetto CoMix mostra come una valutazione teoricamente informata, flessibile e partecipativa possa non solo migliorare la qualità del processo valutativo, ma anche contribuire a rafforzare la progettazione e il processo decisionale, rendendo più solida la connessione tra teoria e pratica nell'ambito dei progetti sociali complessi.

## Riferimenti bibliografici

Auspos, P., Kubisch, A. (2004). *Building knowledge about community change: Moving beyond evaluations*. Aspen Institute.

Bemme, D. (2019). Finding “what works”: Theory of change, contingent universals, and virtuous failure in global mental health. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 43(3), 574–595. <https://doi.org/10.1007/s11013-019-09637-6>

Blamey, A., Mackenzie, M. (2007). Theories of change and realistic evaluation: Peas in a pod or apples and oranges? *Evaluation*, 13(4), 439–455. <https://doi.org/10.1177/1356389007082129>

Breuer, E., Lee, L., De Silva, M., Lund, C. (2016). Using theory of change to design and evaluate public health interventions: A systematic review. *Implementation Science*, 11, Article 63. <https://doi.org/10.1186/s13012-016-0422-6>

Center for Theory of Change. (n.d.). *How does theory of change work?* Theory of Change Community. <https://www.theoryofchange.org/what-is-the-theory-of-change/how-does-theory-of-change-work/>

Chen, H.T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Sage.

Chen, H.T., Rossi, P.H. (1983). Evaluating with sense: The theory-driven approach. *Evaluation Review*, 7(3), 283–302. <https://doi.org/10.1177/0193841X8300700301>

Connell, J. P., Kubisch, A.C. (1998). L'approccio della Teoria del Cambiamento applicato alla valutazione delle iniziative integrate di comunità: Stato dell'arte, prospettive e problemi. In N. Stame (Ed.), *I classici della valutazione* (2007). FrancoAngeli.

Connell, J. P., Kubisch, A.C. (1998). Applying a theory of change approach to the evaluation of comprehensive community initiatives: Progress, prospects, and problems. In K., Fulbright-Anderson, A., Kubisch, J. P., Connell (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives* (Vol. 2, pp. 1–13). Aspen Institute.

Da e per le persone con disabilità. (2022). *Progetto di social housing per persone con gravi disabilità motorie*. <https://agendadelladisabilita.it/abitare-sociale-social-housing-orbassano/>

Fantini, L. (2024). La Teoria del Cambiamento: Origini, misunderstanding e misuse ed elementi innovativi. *RIV – Rassegna Italiana di Valutazione*, 90, 9–23.

Fulbright-Anderson, K., Kubisch, A.C., Connell, J.P. (Eds.) (1998). *New approaches to evaluating community initiatives* (Vol. 2). Aspen Institute.

Lindgren, L. (2001). The non-profit sector meets the performance-management movement. *Evaluation*, 7(3), 285–392.

L'Oasi. (2018). *Progetto di cohousing per valorizzare l'autonomia di persone con disabilità*. <https://www.ariasbo.it/oasi/>

Pawson, R., Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Sage.

Rossi, P.H., Freeman, H.E., Lipsey, M.W. (2007). Costruire le valutazioni su misura. In N. Stame (Ed.), *I classici della valutazione*. FrancoAngeli.

Stame, N. (2004). Theory-based evaluation and types of complexity. *Evaluation*, 10(1), 58–76. <https://doi.org/10.1177/1356389004043135>

Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. FrancoAngeli.

Stame, N. (2024). La ToC è la Teoria del Cambiamento. Ma che cos'è il cambiamento? *RIV – Rassegna Italiana di Valutazione*, 87, 130–150. DOI: 10.3280/RIV2023-087008

Tummers, L. (2015). Understanding co-housing from a planning perspective: why and how? *Urban Research & Practice*, 8(1), 64–78. <https://doi.org/10.1080/17535069.2015.1011427>.

Tummers, L. (2016). The re-emergence of self-managed co-housing in Europe: A critical review of co-housing research. *Urban Studies*, 53(10), 2023–2040. <https://www.jstor.org/stable/26151181>

Tummers, L. (2017). *Learning from co-housing initiatives* (Doctoral dissertation, TU Delft). Delft University of Technology.

Valters, C. (2014). *Theories of change in international development: Communication, learning, or accountability?* (JSRP Paper No. 17). Justice and Security Research Programme & The Asia Foundation.

Village Vertical. (2005). *Village vertical, Villeurbaine: Progetto di social housing*. <https://atlas.affordablehousingactivation.org/ficha/village-vertical-villeurbaine-francia/>

Weiss, C.H. (1977). The enlightenment function of social research. *Policy Analysis*, 3(4), 531–545.

Weiss, C.H. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community-based initiatives for children and families. In J.P. Connell, A.C. Kubisch, L. B. Schorr, C.H. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives* (Vol. 1, pp. 65–92). Aspen Institute.

Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies*. Prentice Hall.

# La valutazione esterna delle scuole per il miglioramento: evidenze da una systematic review qualitativa

*Michela Freddano\*, Ilaria Salvadori\*\**

The paper deepens the role of the external evaluation of schools as a lever for the improvement of the education system. A qualitative systematic review of literature based on the PRISMA method selected 20 contributions related to the impacts of external evaluation on school processes. The study explores external evaluation practices carried out in different European countries, highlighting a marked heterogeneity in the impact of these processes and showing how external evaluation may be able to generate long-term positive effects on organizational change and decision-making processes. The analysis found that the perception of quality by recipients, fairness and transparency in the feedback from external evaluation and inspection visits, stakeholder involvement and change-oriented leadership of the school leader can be key elements in implementing improvement actions.

*Keywords:* School External Evaluation; improvement; Qualitative Systematic Review; impact, National Evaluation System.

\* Michela FREDDANO, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, Responsabile Area Valutazione delle scuole (michela.freddano@invalsi.it)

\*\* Ilaria SALVADORI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, Assegnista di ricerca presso Area Valutazione delle scuole (ilaria.salvadori@gmail.com)

L'articolo è frutto di una collaborazione condivisa e integrata tra le autrici, secondo le seguenti attribuzioni: Michela Freddano ha scritto l'introduzione e il par. 1; Ilaria Salvadori ha scritto i parr. 2 e 3; il par. 4 e le conclusioni sono stati scritti da entrambe. Le opinioni espresse nei lavori sono attribuibili esclusivamente agli autori e non impegnano in alcun modo la responsabilità dell'Istituto. Nel citare i temi, non è, pertanto, corretto attribuire le argomentazioni ivi espresse all'INVALSI o ai suoi Vertici.

Invio Proposta: 15-10-2025. Accettazione: 15-01-2026.

**Rassegna italiana di valutazione, XXX, 94/2026, ISSN 1972-5027 Doi 10.3280/RIV2026oa22396**

Copyright © FrancoAngeli.

This work is released under Creative Commons Attribution Non-Commercial – No Derivatives License.  
For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>.

## Introduzione

In Italia, il Decreto del Presidente della Repubblica 29 marzo 2013, n. 80 “Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione”, disciplina la valutazione esterna delle scuole nell’ambito del procedimento di valutazione del Sistema Nazionale di Valutazione (art. 6), attribuendole un ruolo strategico nella promozione del miglioramento della qualità dell’offerta formativa e degli apprendimenti, assieme alle altre tre fasi, l’autovalutazione, le azioni di miglioramento e la rendicontazione sociale. A partire dall’avvio del Sistema Nazionale di Valutazione, la valutazione esterna è stata realizzata in poco più di un migliaio di istituzioni scolastiche, raccogliendo un ampio consenso da parte del mondo scolastico per le sue finalità volte al miglioramento e non al controllo mediante uno sguardo esterno al servizio di una scuola intesa come organizzazione che apprende (cfr. par. 2). Se da un lato la valutazione esterna ha portato benefici, dall’altro lato, ci si interroga sui costi delle procedure. Da qui l’esigenza di conoscere quale sia l’impatto della valutazione esterna sui processi di miglioramento di scuola, attraverso il finanziamento di un assegno di ricerca dedicato, che ha previsto le seguenti fasi di studio: una rassegna sistematica della letteratura, di cui i risultati sono presentati in questo contributo; uno studio controfattuale sui comportamenti delle scuole a seguito di visita di valutazione esterna; uno studio qualitativo di alcuni casi studio specifici individuati sulla base dei criteri emersi dallo studio quantitativo. Per comprendere quale sia l’effetto della valutazione esterna sui processi di miglioramento, si è partiti dalle seguenti domande di ricerca:

- Che impatto ha la valutazione esterna sul miglioramento delle scuole?
- Quali pratiche di valutazione esterna hanno effetto sul miglioramento delle scuole?
- Quali effetti sul miglioramento dipendono da pratiche di valutazione esterna delle scuole?

Per via del carattere innovativo di questo tema, è stata condotta una rassegna sistematica qualitativa della letteratura (Butler *et al.*, 2016; Ghirotto, 2020; Gough *et al.*, 2017; Zawacki-Richter *et al.*, 2020), con la finalità di individuare, nel contesto europeo, pratiche di valutazione esterna e conoscerne l’impatto sulle scuole. Il par. 3 presenta il metodo utilizzato e il par. 4 i risultati della rassegna sistematica qualitativa che verranno discussi nel par. 5.

## 1. La valutazione esterna delle scuole in Italia

Nel Sistema Nazionale di Valutazione, il punto di partenza del procedimento di valutazione è l'autovalutazione che tutte le scuole italiane dall'a.s. 2014/2015 realizzano mediante la redazione di un Rapporto di autovalutazione (RAV) in formato digitale, secondo un quadro di riferimento predisposto dall'INVALSI, e la formulazione di un piano di miglioramento. Non si può comprendere la valutazione esterna nel contesto scolastico italiano, senza conoscere l'autovalutazione, in quanto in comune hanno lo stesso quadro di riferimento (INVALSI, 2022a, 2022b)<sup>1</sup>.

La valutazione esterna delle scuole concorre, insieme all'autovalutazione, a fornire alla scuola gli elementi utili per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. Secondo quanto disciplinato nel Regolamento (DPR 80/2013), la sua principale finalità consiste nel produrre evidenze utili alle istituzioni scolastiche per ridefinire le proprie azioni di miglioramento coerentemente con le teorie della *school effectiveness* e della *school improvement* (Scheerens, 2015; Scheerens & Ehren, 2015; Scheerens, Glas & Thomas, 2003).

La normativa prevede che INVALSI individui le scuole da sottoporre a verifica, sulla base di indicatori di efficienza ed efficacia da INVALSI stesso stabiliti (art. 6). La visita di valutazione esterna è condotta da appositi nuclei di valutazione esterna (NEV), articolandosi in tre fasi (prima della visita, durante la visita, dopo la visita), secondo il Programma e il protocollo per le visite di valutazione esterna del Sistema Nazionale di Valutazione (INVALSI, 2016), proposto da INVALSI e adottato dalla Conferenza per il coordinamento funzionale del SNV, un organismo composto dal presidente dell'INVALSI, che la presiede, dal presidente dell'Indire e dal dirigente tecnico rappresentante del contingente ispettivo (art. 5 c.3), istituito presso l'INVALSI (art. 2 c.5). Il NEV è un gruppo costituito da un coordinatore e due componenti. Il ruolo di coordinatore è attribuito a un dirigente tecnico del contingente ispettivo del Ministero dell'Istruzione e del Merito, che svolge anche la funzione di garante del corretto svolgimento della visita. Il resto del Nucleo è composto da un esperto appartenente al mondo della scuola (profilo A) e un esperto non appartenente al mondo della scuola, esperto di ricerca

<sup>1</sup> Tutti i segmenti dell'istruzione italiana sono stati interessati dall'autovalutazione. Infatti, dal 2022 anche i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) compilano in modo sistematico un RAV specifico, mentre scuole dell'infanzia e sedi formative che erogano percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) hanno sperimentato l'autovalutazione mediante un proprio RAV (INVALSI, 2020b, 2022c; Freddano, Stringher, 2021; Freddano, 2025a). Per approfondire la triennialità del SNV 2025-2028 cfr. Freddano, 2025b.<sup>2</sup>

sociale (profilo B). La valutazione esterna delle scuole è caratterizzata da un approccio misto e multi-stakeholder, in quanto richiede ai valutatori di realizzare analisi documentali, compilare strumenti di ricerca quali-quantitativi, condurre interviste individuali e di gruppo rivolte a personale scolastico, studenti, genitori, e osservare gli ambienti scolastici. Attraverso la triangolazione (Denzin, 2012) di dati, di fonti, di strumenti, il NEV giunge ad una valutazione condivisa, in cui anche gli esperti, in quanto portatori di professionalità differenti, si confrontano e negoziano tra loro il giudizio valutativo.

A partire dall'a.s. 2016/2017, in cui ha preso avvio, la valutazione esterna ha interessato poco più di un migliaio di istituzioni scolastiche<sup>2</sup>. Dopo una battuta d'arresto nel periodo 2019-2022, per via della Pandemia da Covid-19, è stata realizzata una sperimentazione di nuovi strumenti e procedure per la valutazione esterna che ha riguardato, su base volontaria, 159 istituzioni scolastiche.

Le visite di valutazione esterna sono state svolte nei mesi di settembre-ottobre dell'a.s. 2023/2024 da parte di circa 200 esperti di valutazione delle scuole (dirigenti tecnici, dirigenti scolastici, docenti in servizio presso gli Uffici Scolastici Regionali, ricercatori, docenti e professionisti del mondo accademico), secondo un protocollo di visita sperimentale<sup>3</sup> e l'utilizzo della piattaforma SVEVA – Sistema integrato Valutazione Esterna Valutazione Autovalutazione, appositamente realizzata da INVALSI per accompagnare i NEV in tutte le fasi della valutazione esterna delle scuole, gestendo in modo efficace, efficiente e sostenibile il processo valutativo e facilitando la collaborazione nei NEV, la comunicazione tra i NEV e INVALSI, la trasparenza amministrativa e l'efficientamento del procedimento.

Sulla Sperimentazione di nuovi strumenti e procedure di valutazione esterna è stato recentemente condotto anche uno studio qualitativo per indagare l'atteggiamento delle scuole riguardo le considerazioni espresse dal NEV nella riformulazione delle priorità di esito (Freddano e Salvadori, 2025).

<sup>2</sup> Dal 2015 al 2019 i nuclei di valutazione esterna hanno visitato su tutto il territorio nazionale 1.013 istituzioni scolastiche di primo e di secondo ciclo: 375 Istituzioni scolastiche nella tornata 2015/2016; 217 Istituzioni scolastiche nella tornata 2016/2017; 421 Istituzioni scolastiche nella tornata 2018/2019.

<sup>3</sup> Tale progetto è realizzato nell'ambito dei fondi PON Valu.E. (Autovalutazione/Valutazione esperta).

## 2. Metodo

### 2.1. La *systematic review* qualitativa

Essendo l'impatto della valutazione esterna sul miglioramento scolastico un tema particolarmente innovativo in Italia, INVALSI ha avviato una rassegna sistematica della letteratura per conoscere se esistono studi che supportino la tesi che la valutazione esterna delle scuole incida sul miglioramento, quali pratiche di valutazione esterna e quali processi di miglioramento. Dal punto di vista metodologico, è stata adottata la *systematic review* qualitativa (Ghirotto, 2020; Gough *et al.*, 2017; Zawacki-Richter *et al.*, 2020), caratterizzata da rigore, sistematicità, pre-pianificazione dei processi da condurre, ovvero da un protocollo che indica passaggi, procedure, criteri di inclusione e di esclusione, modalità di estrazione dei dati, prevede l'adozione di un criterio di sintesi e una domanda di revisione e rappresenta un tipo specifico di ricerca nel quale le unità di analisi sono costituite da studi primari. È stata condotta una ricerca di tipo descrittivo ad obiettivo aggregativo con lo scopo di produrre nuove conoscenze che, in linea con le domande di ricerca, rispondano alla domanda generativa di revisione: *Quali studi riguardano gli impatti della valutazione esterna sul miglioramento scolastico?*

Il procedimento adottato è il PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*) Statement (Moher *et al.*, 2009; Page *et al.*, 2021), in quanto considerato una guida rigorosa nella conduzione di revisioni sistematiche e di meta-analisi (Maraolo, 2021). Un primo step della ricerca ha consentito di verificare l'esistenza, a livello internazionale e in Italia, di precedenti revisioni sistematiche sui temi della "valutazione esterna delle scuole" e del "miglioramento scolastico". I risultati hanno restituito pochi contributi che riportano nel titolo queste parole chiave in combinazioni diverse: una sintesi di ricerca sistematica, (Hofer *et al.*, 2020), una *systematic review* (Klerks, 2013); una sintesi di evidenze (Nelson e Ehren 2014); una *path analysis* per lo studio degli effetti delle ispezioni scolastiche (Penninkyx *et al.*, 2016b). Non si rintracciano revisioni in lingua italiana che riportano nel titolo le parole chiave scelte: "valutazione esterna delle scuole" e "miglioramento scolastico". L'unica revisione sistematica con questa indicazione nel titolo è dunque quella di Marielle Klerks (2013), realizzata sul tema delle visite ispettive in Europa, con lo scopo di cercare evidenze riguardo agli effetti della valutazione condotta dagli ispettori sulla qualità educativa delle scuole, misurati sul miglioramento attuato, sul cambiamento di comportamento degli insegnanti e sui risultati di apprendimento degli studenti. Gli studi sopra citati hanno consentito di individuare e raccogliere le

parole chiave che sono state utilizzate successivamente per la stringa di ricerca, come illustrato nel prossimo paragrafo 2.2.

## 2.2. Criteri di inclusione e di esclusione

Il protocollo iniziale di revisione ha esplicitato i criteri di inclusione e di esclusione dei contributi e degli studi da considerare. Come primo elemento è stata definita la finestra temporale della ricerca. Tenuto conto che il Sistema Nazionale di Valutazione italiano è stato avviato nel 2013, la ricerca è stata effettuata sulle pubblicazioni *open-access* degli ultimi dieci anni (2013-2023) in contesto europeo, limitandosi ad articoli *peer-reviewed* e capitoli di libri reperiti attraverso banche dati generali e citazionali in lingua inglese, francese, tedesca, spagnola e italiana. Nello specifico, sono state consultate le seguenti banche dati: Education Source, APA Psychinfo, ERIC (Education Resources Information Center), Scopus, Web of Science; l'archivio elettronico JSTOR; il motore di ricerca Google Scholar, nella versione internazionale e italiana. Non è stata presa in considerazione la letteratura grigia, come ad esempio tesi di laurea, abstract di congressi, convegni o seminari, preprint di articoli. Tra i criteri di esclusione sono stati considerati i seguenti: contesto non europeo, articoli non presenti nelle banche dati indicate; keywords non presenti nel campo "titolo"; lingue diverse da quelle indicate, contesti non educativi o scolastici. La query ha riguardato combinazioni diverse delle seguenti parole (tenendo in considerazione le specificità di ciascun repository): *school inspection OR external evaluation AND improvement* (con la condizione che siano presenti nel titolo), *evaluation feedback AND effectiveness OR outcomes OR impact AND school self evaluation AND accountability* (presenti nell'abstract e/o nel testo). Le stringhe di ricerca dei database consultati sono state formulate nel modo seguente: TI ("external evaluation" OR school inspect\*) AND improvement) AND TX (evaluation feedback AND effectiveness OR outcome OR impact AND accountability AND "school self-evaluation" OR "school selfevaluation") NOT SU medic\*. Questo primo passaggio ha consentito di identificare n=499 record<sup>4</sup>. I record iniziali ricavati da Repository e banche dati citazionali sono stati ridotti

<sup>4</sup> Nel modello PRISMA con il termine "record" viene definito il "titolo o abstract di un report indicizzato in un database" e con il termine "report" il "documento che fornisce informazioni su uno studio", ovvero un contributo o "studio" come compare in Ghirotto (2020). In questo testo si è deciso di utilizzare la parola "report" come indicato nel modello PRISMA. Relativamente alla ricerca condotta sul motore di ricerca Google Scholar, abbiamo distinto i risultati per la versione internazionale e italiana.

successivamente a  $n=336$ , dopo l'eliminazione dei duplicati nella fase di *screening*. Lo step successivo ha riguardato la lettura più dettagliata dei titoli per iniziare a restringere il campo d'interesse adottando criteri di esclusione sopra riportati, come il contesto della ricerca non europeo, gli ambiti disciplinari non specificamente educativi (ad esempio l'ambito medico e della salute oppure universitario), il riferimento a tematiche specifiche (ad esempio al bullismo, l'inclusione) oppure a singole discipline. Nella fase successiva, con la finalità di individuare quali articoli leggere nel dettaglio, sono stati letti gli abstract dei record rimasti ( $n=260$ ) e rimossi i duplicati che si riferivano a stessi studi pubblicati con titoli differenti, arrivando a  $n=153$  risultati ritenuti eleggibili, ovvero validi per essere inseriti nella presente ricerca (Fig. 1).

I 153 contributi sono stati categorizzati sulla base dei seguenti criteri: il Paese oggetto di studio, la lingua di pubblicazione, il disegno di ricerca e la tipologia di analisi teorica (qualitativa, quantitativa o *mixed method*), la teoria di riferimento, gli esiti dichiarati.

L'analisi di titolo e abstract e degli obiettivi indicati o desunti delle pubblicazioni ha fatto emergere tre macrocategorie di raggruppamento:

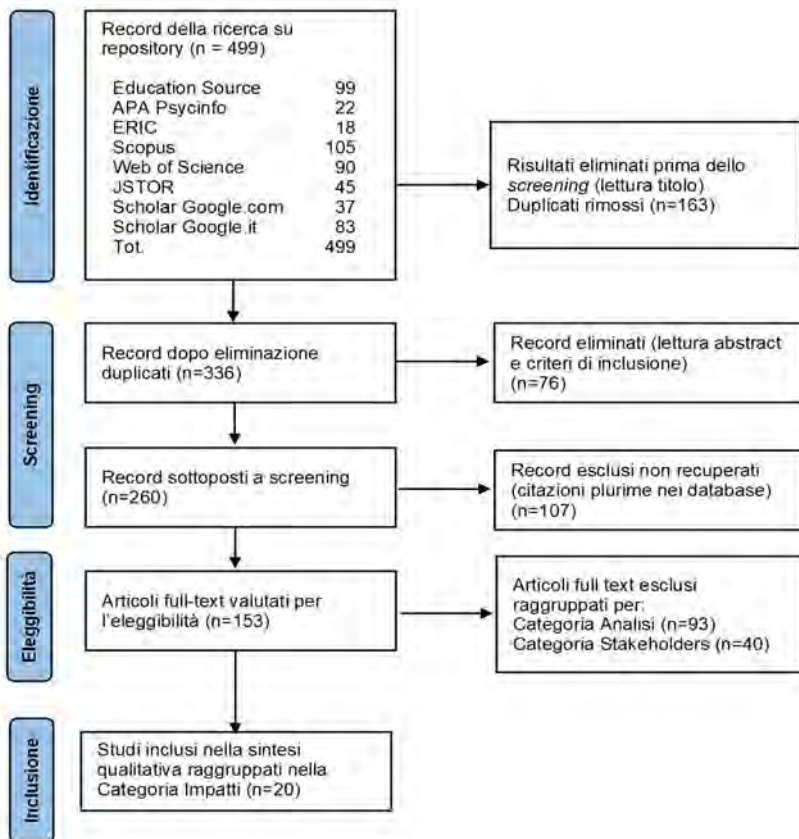
- a) *analisi*, ovvero quei contributi che si focalizzano sull'analisi dei sistemi di valutazione esterna dei vari Paesi, della letteratura e della ricerca ( $n=93$ );
- b) *stakeholder*, le opinioni sulla valutazione esterna da parte delle persone direttamente coinvolte nel processo valutativo (ispettori, insegnanti, dirigenti, studenti e genitori) ( $n=40$ );
- c) *impatti*, gli effetti delle visite di valutazione esterna sulle scuole, come e se le scuole utilizzano i feedback ricevuti ai fini del miglioramento ( $n=20$ )<sup>5</sup>.

Quest'ultima area è oggetto specifico di approfondimento del presente lavoro e vi si riferiscono  $n=20$  contributi dei 153 ritenuti validi ai fini del presente studio che sono stati letti interamente per individuare possibili leve di miglioramento. I contributi di questo ultimo gruppo sono stati categorizzati considerando: autore/i, anno di pubblicazione, titolo, paesi europei rappresentati, approccio della ricerca (qualitativo, quantitativo o metodo misto), tipo di studio condotto e strumenti adottati, campione di riferimento ed esiti

<sup>5</sup> Per l'assegnazione dei contributi a questa categoria dobbiamo precisare che per alcuni casi è stato privilegiato l'aspetto degli impatti, nel caso di attribuzione a due macrocategorie. I risultati derivano dal contesto internazionale, poiché le pubblicazioni in lingua italiana ricavate dal MdR Scholar si riferiscono alla categoria *analisi* e *stakeholder*.

individuati. I risultati di tale analisi vengono illustrati nel paragrafo successivo.

Fig. 1 – Diagramma di flusso PRISMA (Moher et al, 2009) riferito all'estrazione e selezione degli articoli da considerare ai fini della eleggibilità per la rilevazione dell'impatto della valutazione esterna sul miglioramento scolastico



### 3. Risultati

Nella letteratura internazionale, numerosi studi hanno affrontato la tematica della valutazione esterna delle scuole in termini di efficacia, convergendo sull'idea che tali processi, di per sé, influenzano cambiamenti, ma non producono automaticamente miglioramenti della qualità educativa (Ehren et al., 2013; Klerks, 2013; Schildkamp e Ehren, 2013), anche in virtù degli

effetti dei feedback forniti alle scuole sui punti di forza e di debolezza che vanno a stimolare il miglioramento. Ciò ha aperto la strada a studi di tipo descrittivo e teorico, riferiti sia ai singoli paesi che in ottica comparativa, studi di natura qualitativa ma anche quantitativa.

Come abbiamo visto anche nel paragrafo precedente, i modelli di valutazione attuati sono finalizzati al raggiungimento di un'istruzione di qualità, secondo linee di azioni che variano, spaziando da prospettive di equità e di pari opportunità per gli studenti, a indicatori sulla qualità di insegnamento, apprendimento e dei sistemi di *governance* ispirati all'efficacia, dai quali emergono relazioni positive tra caratteristiche dell'organizzazione scolastica e qualità dell'insegnamento attuato (Gärtner, 2016).

La Tab. 1 mostra, nello specifico, i 20 contributi selezionati nell'ambito della rassegna sistematica relativamente alla categoria *impatti*. Essi sono presentati per autore, titolo della pubblicazione, paesi europei rappresentati, metodo e strumenti, eventuali soggetti coinvolti o tipo di campionamento, obiettivi dello studio, esiti individuati.

Tab.1 – 20 studi relativi alla categoria “Impatti”

	<i>Autore/i e anno di pubblicazione</i>	<i>Titolo della pubblicazione</i>	<i>Paese europeo rappresentato</i>	<i>Metodo e strumenti</i>	<i>Soggetti coinvolti</i>	<i>Obiettivi dello studio</i>	<i>Esiti individuati</i>
1	Ajtonen (2014)	<i>School-focused Evaluation in Focus-Finnish Teachers' Experiences of Internal and External Evaluation of Schools</i>	Finlandia	Qualitativo Domande aperte	126 insegnanti scuola dell'obbligo	Descrivere le esperienze degli insegnanti in merito alla valutazione interna o esterna della loro scuola	Elementi positivi: maggiore interazione tra il personale docente; aumento di feedback e l'utilizzo di nuovi strumenti di valutazione condivisi Elementi negativi: attuazione pratica della procedura di valutazione esterna e irrilevanza di alcuni item del questionario
2	Dodering (2015)	<i>The same procedure as every time? School inspections and school development in Germany</i>	Germania	Qualitativo Interviste studi di caso	Dirigenti scolastici, staff del dirigente e personale amministrativo di due scuole dell'obbligo	Indagare come le scuole affrontano i risultati delle ispezioni	Una struttura organizzativa consolidata di lavoro e chiare responsabilità sono importanti per usare efficacemente i risultati delle ispezioni

Fonte: elaborazioni dell'Autor\*

Tab.1 – 20 studi relativi alla categoria “Impatti” (continua)

Autore/i e anno di pubblicazione	Titolo della pubblicazione	Paese europeo rappresentato	Metodo e strumenti	Soggetti coinvolti	Obiettivi dello studio	Esiti individuati
3 Ehren, Altrichter, McNamara & O' Hara (2013)	<i>Impact of school inspections on improvement of schools – describing assumptions on causal mechanisms in six European countries</i>	Paesi Bassi, Inghilterra, Svezia, Irlanda, Austria, Repubblica Ceca	Qualitativo Interviste e analisi documenti	Ispettori (numero non indicato) di sei paesi europei	Ampliare la conoscenza sugli effetti dei processi ispettivi e sui meccanismi causali tra le ispezioni scolastiche e il miglioramento	Impatti sul miglioramento: costruire aspettative, fornire feedback sulle performance e promuovere il coinvolgimento di genitori e dei Consigli scolastici
4 Ehren, Gustafsson, Altrichter, Skedsmo, Kemethofer & Huber (2015)	<i>Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe</i>	Paesi Bassi, Inghilterra, Svezia, Irlanda, Austria (Stiria), Repubblica Ceca	Quantitativo Questionario	2.239 dirigenti di scuola primaria e secondaria	Analizzare come i modelli di ispezione differiscono sulla base di alcune caratteristiche chiave e come essi producano diversi impatti, conseguenze attese e inattese	I modelli di ispezione possono impattare in modo diverso ai fini del miglioramento. Gli Ispettorati che utilizzano modelli differenziati (oltre alle visite, valutare pratiche educative, risultati delle scuole e report di fine visita pubblicati) sono più efficaci. I dirigenti scolastici riportano maggiori cambiamenti a livello di capacity building.
5 Ehren, Honingh, Hooge, O' Hara (2016)	<i>Changing school board governance in primary education through school inspections</i>	Paesi Bassi	Quantitativo Questionario	244 scuole primarie	Conoscere come gli organi amministrativi (school boards) gestiscono le scuole e come cambiano la loro governance a seguito di incontri con gli ispettori scolastici Le ispezioni scolastiche hanno una ricaduta positiva sullo sviluppo professionale dei dirigenti scolastici e degli insegnanti. I consigli scolastici, in maggioranza, accettano i feedback delle ispezioni e usano i dati per migliorare la gestione delle scuole. Non si registrano effetti sulla didattica, sui curricula e sui tempi destinati all' insegnamento	

Fonte: elaborazioni dell'Autor\*

Tab.1 – 20 studi relativi alla categoria “Impatti” (continua)

Autore/i e anno di pubblicazione	Paese europeo rappresentato	Metodo e strumenti	Soggetti coinvolti	Obiettivi dello studio	Esiti individuati
8 Gärtner, Wurster & Pant (2014) <i>The effect of school inspections on school improvement</i>	Germania	Quantitativo Questionario per dirigenti e insegnanti disegno con gruppo di controllo	467 scuole (gruppo di controllo a misura ripetuta di scuole non ispezionate) e 765 scuole (gruppo di trattamento nei tre anni precedenti); periodo di riferimento dello studio: 2006-2010	Evidenziare gli effetti delle ispezioni scolastiche esaminando la percezione dei cambiamenti relativi alla qualità della scuola	Non è riscontrabile un impatto sui cambiamenti della percezione di qualità della scuola attribuibile alle ispezioni scolastiche
7 Ehren & Shackleton (2014) <i>Impact of school inspections on teaching and learning in primary and secondary education in the Netherlands</i>	Paesi Bassi	Quantitativo questionario studio longitudinale	454 scuole secondarie e 411 scuole primarie "a rischio", periodo 2011-2013	Verificare la presenza e la natura dei modelli di cambiamento scolastico associati alle diverse tipologie ispettive (nessuna, visita, visita e monitoraggio)	L'impatto delle visite ispettive risulta soprattutto sui dirigenti, non tanto sugli insegnanti
6 Ehren, Hutchinson & Muñoz-Chereau (2023) <i>Place-based disparities faced by stuck schools in England: a contextual understanding of low performance and the role of inspection outcomes</i>	Inghilterra	Q Quantitativo Analisi di dati secondari mediante studio longitudinale	580 scuole primarie e secondarie a rischio sottoposte a ispezione Ofsted nel 2012	Comprendere la relazione tra i risultati delle ispezioni in scuole con esiti deboli, l'ubicazione delle stesse e gli esiti degli alunni	Il ruolo del contesto in cui è situata la scuola è determinante nel caso di scuole che ricevono valutazioni non positive

Fonte: elaborazioni dell'Autor\*

Tab.1 – 20 studi relativi alla categoria “Impatti” (continua)

Autore/i e anno di pubblicazione	Titolo della pubblicazione	Paese europeo rappresentato	Metodo e strumenti	Soggetti coinvolti	Obiettivi dello studio	Esiti individuati
9 Gustafsson, Ehren, Conyngnam, McNamara, Altrichter, & O'Hara (2015)	<i>From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in school</i>	Austria (Stiria), Repubblica Ceca Inghilterra, Irlanda, Paesi Bassi, Svezia	Quantitativo questionario	Dirigenti di 2.086 scuole di vari ordini dei sei paesi	Identificare e analizzare i modi in cui l'ispezione scolastica influisce sul lavoro delle scuole e incoraggia processi di sviluppo	Aspettative e standard chiari hanno un impatto sul maggiore utilizzo dell'autovalutazione e sullo sviluppo della capacità delle scuole di migliorare
10 Hofer, Holzberger & Reiss (2020)	<i>Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research</i>	Contesto europeo	Teorico - systematic literature review	30 studi statistici inferenziali sull'ispezione scolastica	Identificare fattori di efficacia delle visite ispettive	La percezione positiva della qualità dell'ispezione è utile per l'efficacia dell'ispezione stessa
11 Jones, Tymms, Kemethofer, O' Hara, McNamara, Huber, Myrberg, Skedsmo & Greger (2017)	<i>The unintended consequences of school inspection: the prevalence of inspection side-effects in Austria, the Czech Republic, England, Ireland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland</i>	Austria, Repubblica Ceca, Inghilterra, Irlanda, Paesi Bassi, Svezia, Svizzera	Quantitativo Questionario	2.325 insegnanti di scuola primaria e secondaria	Raccogliere prove empiriche e studiare gli effetti non voluti delle ispezioni scolastiche in modo sistematico in sette paesi europei	Gli effetti indesiderati derivati dalle ispezioni scolastiche sono: dati aggiustati, eccessiva formalizzazione e proceduralizzazione, paura della sperimentazione nell'insegnamento

Fonte: elaborazioni dell'Autor\*

Tab.1 – 20 studi relativi alla categoria “Impatti” (continua)

Autore/i e anno di pubblicazione	Titolo della pubblicazione	Paese europeo rappresentato	Metodo e strumenti	Soggetti coinvolti	Obiettivi dello studio	Esiti individuati
12 Kemethofer, Gustafsson & Altrichter (2017)	<i>Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria</i>	Svezia, Austria	Quantitativo questionario studio longitudinale	Dirigenti di scuola primaria e secondaria di Austria (n= 93 scuole) e Svezia (n= 658 scuole) per tre anni consecutivi (2011-2013)	Studiare gli effetti delle visite ispettive in contesti diversi in prospettiva comparativa	Le visite ispettive hanno un impatto da basso a medio sul miglioramento e sull'efficacia scolastica in relazione agli indicatori di impatto del modello di riferimento (Ehren et al., 2013)
13 Klerks (2013)	<i>The effect of school inspections: a systematic review</i>	Germania, Inghilterra, Paesi Bassi	Teorico - Systematic literature review	Systematic review su 14 articoli	Individuare evidenze riguardanti gli effetti delle ispezioni sulle scuole	I processi ispettivi possono avere effetti positivi sulla qualità della scuola, ma non esistono ancora evidenze. Ruolo del feedback orale fornito dagli ispettori sui punti deboli riscontrati nelle visite
14 Mouraz, Leite & Fernandes (2019)	<i>Between external influence and autonomy of schools: effects of external evaluation of schools</i>	Portogallo	Misto Studio multi-caso; interviste, focus group, questionario, analisi dei contenuti analisi statistica	Due dirigenti e 108 insegnanti di scuola primaria	Identificare gli effetti della valutazione esterna sulla gestione delle scuole	Impatti positivi e negativi della valutazione esterna sulle pratiche didattiche. La valutazione esterna può interferire con l'autonomia curricolare degli insegnanti

Fonte: elaborazioni dell'Autor\*

Tab.1 – 20 studi relativi alla categoria “Impatti” (continua)

<i>Autore/i e anno di pubblicazione</i>	<i>Titolo della pubblicazione</i>	<i>Paese europeo rappresentato</i>	<i>Metodo e strumenti</i>	<i>Soggetti coinvolti</i>	<i>Obiettivi dello studio</i>	<i>Esiti individuati</i>
15	Ólafsdóttir et al. (2022)	Islanda	Qualitativo Interviste e analisi dei documenti	Sei dirigenti e otto insegnanti delle scuole dell'obbligo	Capire come i dirigenti e gli insegnanti nelle scuole dell'obbligo in Islanda hanno percepito l'uso e l'impatto del feedback della valutazione esterna	Importanza della capacità di accettare il feedback delle visite ispettive, della capacità di creare aspettative e di definire chiari criteri di performance
16	Peninckx, Vanhoof, De Maeyer & Van Petegem (2015)	Belgio (fiammingo)	Quantitativo Questionario	2202 insegnanti di scuola primaria e secondaria; eriodo di riferimento dello studio: 2012-2013	Indagare gli effetti collaterali dell'ispezione	La maggior parte degli effetti delle ispezioni scolastiche dipendono dalla percezione di qualità delle visite stesse da parte delle scuole; effetti indesiderati sullo stress emotivo degli insegnanti
17	Quintelier, De Maeyer & Vanhoof (2020)	Belgio (fiammingo)	Quantitativo Questionari	687 insegnanti di scuola primaria periodo di riferimento dello studio: 2018	Esaminare come il feedback ispettivo possa migliorare l'accettazione dei report da parte degli insegnanti	L'accettazione del feedback da parte degli insegnanti è determinata dalla percezione della correttezza del processo di valutazione esterna e della rilevanza del feedback fornito

Fonte: elaborazioni dell'Autor\*

Tab.1 – 20 studi relativi alla categoria “Impatti” (continua)

Autore/i e anno di pubblicazione	Titolo della pubblicazione	Paese europeo rappresentato	Metodo e strumenti	Soggetti coinvolti	Obiettivi dello studio	Esiti individuati
20 Wagner (2020)	<i>Effectiveness and perceived usefulness of follow-up classroom observations after school inspections in Northern Germany</i>	Germania (Bassa Sassonia)	Quantitativo Questionario follow-up	Gruppo di trattamento (436 insegnanti di scuola secondaria); gruppo di controllo (161 insegnanti di scuola secondaria)	Valutare l'efficacia e l'utilità percepita delle osservazioni di follow-up nelle classi	I risultati mostrano un effetto molto basso del follow-up delle visite sugli apprendimenti degli studenti
19 Schweinberger, Quesel, Mahler & Höchli (2017)	<i>Effects of feedback on process features of school quality: A longitudinal study on teachers' reception of school inspection of Swiss compulsory schools</i>	Svizzera	Quantitativo Studio longitudinale Questionario	Due gruppi di insegnanti di scuola dell'obbligo in tempi differenti (n=477 e 383)	Indagare come gli insegnanti percepiscono i risultati delle ispezioni; effetti del feedback e senso di autoefficacia degli insegnanti	Un forte predittore per progettare attività di miglioramento in classe a seguito dei feedback delle ispezioni è la conoscenza acquisita e assimilata nel tempo da parte degli insegnanti dei risultati delle ispezioni
18 Seabra, Abelha, Henriques, & Mouraz (2022)	<i>Policies and practices of external evaluation of schools: spaces for teacher collaboration?</i>	Portogallo	Qualitativo Analisi documenti analisi dei contenuti	Analizzare il concetto di “ collaborazione tra insegnanti”	Comprendere la relazione tra i risultati delle ispezioni in scuole con esiti deboli, l'ubicazione delle stesse e gli esiti degli alunni	Effetti positivi della collaborazione tra insegnanti e della leadership scolastica per la valutazione esterna

Fonte: elaborazioni dell'Autor\*

#### 4. Discussione

Gli articoli analizzati nel par. 3 e illustrati in Tab. 1 possono essere classificati per metodo e tipo di impatto, come mostrato nella Tab. 2.

Tab.2 – Tipologia di studi e di impatti.

<i>Tipo di studio</i>	<i>N</i>	<i>Impatti</i>
<i>Systematic review</i>	2	– Impatti positivi sul miglioramento scolastico
Quantitativo	10	– Descrizione degli impatti, senza indicare se impatti positivi o negativi sul miglioramento scolastico (2) – Impatti positivi sul miglioramento scolastico (3) – Impatti negativi sul miglioramento scolastico (2); – Impatti positivi ma deboli sul miglioramento scolastico (1) – Impatti sia positivi sia negativi sul miglioramento scolastico (2)
Quasi sperimentale	2	– Impatti positivi ma deboli sul miglioramento scolastico
Qualitativo	5	– Descrizione degli impatti e impatti positivi o negativi sul miglioramento scolastico
Misto	1	– Impatti positivi e negativi
<b>Totale</b>	<b>20</b>	

Tutti gli articoli selezionati sono in lingua inglese e comprendono due *systematic review*, che aiutano a identificare i fattori di efficacia anche in chiave longitudinale, poiché abbracciano il periodo d'interesse e mostrano l'evoluzione della ricerca (Klerks, 2013; Hofer et al., 2020). Mentre 10 contributi presentano i risultati di studi con approccio quantitativo (statistica descrittiva, analisi longitudinali, analisi fattoriali), 5 sono ricerche di tipo qualitativo (analisi di documenti o utilizzo di interviste individuali e di gruppo), due sono studi quasi-sperimentali e uno con metodo misto. Dall'analisi dei contributi sono state individuate 4 tematiche:

1. gli effetti della valutazione esterna sui processi a livello di scuola;
2. gli effetti della valutazione esterna sui processi di apprendimento/insegnamento;
3. l'influenza del contesto nell'espressione del giudizio nella valutazione esterna;
4. il ruolo del feedback della valutazione esterna per il miglioramento scolastico.

#### 4.1. Gli effetti della valutazione esterna sui processi a livello di scuola

Sara Hofer e colleghi (2020) hanno condotto una sintesi di ricerche sistematiche sull'efficacia delle ispezioni scolastiche negli ultimi trent'anni, individuando una serie di variabili, quali ad esempio, la qualità dell'ispezione, i risultati di apprendimento degli studenti, i processi che coinvolgono gli stakeholder, i processi didattici attuati in classe, il clima scolastico, che influenzano gli esiti della valutazione esterna. Gli autori hanno rilevato che, in trenta studi di statistica inferenziale, gli effetti individuati statisticamente significativi sono soltanto il 42%, di cui il 24% positivi. Sembrerebbe che l'efficacia delle ispezioni scolastiche sia legata a complesse interazioni tra caratteristiche delle visite ispettive e fattori di contesto (es. caratteristiche della scuola, modalità di svolgimento dei processi di valutazione) che possono avere a) impatti positivi sui processi di autovalutazione e produrre un miglioramento anche negli esiti degli studenti, soprattutto in relazione ad alcuni fattori, quali i feedback orali, forniti al termine della visita, e scritti nei report finale, ma anche b) non contribuire significativamente ai processi di autovalutazione e miglioramento.

In uno studio condotto in gruppi di scuole degli stati federali di Berlino e Brandeburgo in Germania, dove si attuano visite ispettive, è stato rilevato un impatto "relativamente basso" delle visite sulla qualità delle scuole (Gärtner *et al.*, 2014), mentre nello studio riferito ad Austria e Svezia (Kemethofer *et al.*, 2017) si parla di un impatto delle visite ispettive da "basso a medio". Lo studio di Gärtner *et al.* (2014) mostra come non si riscontri alcun impatto sui cambiamenti nella percezione della qualità della scuola attribuibile alle ispezioni scolastiche e che tale percezione rimane stabile negli stakeholder indipendentemente dalle visite ispettive, considerando come dimensioni di qualità i risultati di apprendimento, la cultura della scuola, il management, la professionalità e lo sviluppo professionale degli insegnanti, il miglioramento dei processi scolastici.

Lo studio longitudinale che ha riguardato dirigenti di scuola primaria e secondaria in Austria e Svezia (Kemethofer, Gustafsson & Altrichter (2017) ha rilevato come l'impatto delle visite ispettive sia in Austria, che adotta un sistema di tipo *low-stakes* o a debole controllo, che in Svezia, che invece adotta un sistema opposto a forte controllo (*high-stakes*), si configuri da basso a medio in relazione agli indicatori di qualità "Scuola efficace e condizioni di insegnamento" del modello concettuale di riferimento (Ehren, Altrichter *et al.*, 2013), che rappresentano la capacità di miglioramento attuata dalla scuola tramite pratiche auto valutative e azioni specifiche. Gli autori specificano che, nei sistemi a basso controllo, viene valorizzata l'auto-

regolazione da parte delle scuole ai fini del miglioramento e non sono previste conseguenze per le scuole che hanno ricevuto esiti negativi dalle ispezioni, mentre in quelli a forte controllo, detti anche ad alto rischio, l'ispezione scolastica è intesa a controllare e promuovere la qualità, utilizzando meccanismi di controllo gerarchico e/o meccanismi di mercato. Si tratta di strutture dette anche di "hard governance", che operano attraverso la definizione di obiettivi, indicatori, parametri e valutazioni nei quali la pressione sulle scuole si attua tramite ispezioni differenziate, soglie per distinguere le scuole che non superano i test, informazioni comparative sui risultati degli studenti, sanzioni e incentivi e pubblicazione dei risultati delle ispezioni di singole scuole (Altrichter e Kemethofer 2015).

In Finlandia, dove la politica di valutazione delle istituzioni scolastiche si basa sull'idea di miglioramento più che sul controllo e classificazione, e dove è in vigore un sistema decentralizzato senza Ispettorato centrale, che lascia spazio alle singole scuole per forme di autovalutazione, la valutazione esterna è percepita positivamente. Ne sono conseguenza una maggior interazione tra il personale docente con aumento di feedback e l'utilizzo condiviso di nuovi strumenti di valutazione (Atjonen, 2014). Nei Paesi Bassi, a seguito delle visite ispettive (Ehren, Honingh *et al.*, 2016), si ravvisano cambiamenti nella governance dei Consigli scolastici (*School Boards*) per quel che riguarda le garanzie di qualità dei processi attivati, l'uso dei dati e del feedback ricevuto, ma non nella didattica.

#### *4.2. Gli effetti della valutazione esterna sui processi di apprendimento/insegnamento*

Lo studio di Gustafsson e colleghi (2015) mostra che le azioni degli Ispettorati producono cambiamenti nelle pratiche educativo-didattiche, incoraggiando processi di miglioramento in modo indiretto, piuttosto che in modo diretto e "coercitivo". Si evidenziano però anche "effetti indesiderati" che impattano negativamente sugli aspetti emotivi degli insegnanti, creando stress da prestazione e ansia, come mostra uno studio sul Belgio (Penninckx *et al.*, 2015). Secondo lo studio di Jones *et al.* (2017), condotto su 7 paesi europei, anche la didattica può essere soggetta a effetti negativi delle visite di valutazione esterna, per via dell'eccessiva formalizzazione, a sua volta diretta conseguenza della crescente pressione del controllo. Un altro effetto indesiderato è quello ravvisabile nel rischio che le valutazioni esterne possano interferire con l'autonomia curricolare dei docenti, forzandoli in

scelte che altrimenti non avrebbero compiuto, come rilevano Mouraz e colleghi (2019) in Portogallo.

Gli studi sui Paesi Bassi non mostrano effetti significativamente positivi della valutazione esterna sui processi di apprendimento/insegnamento ma non nella didattica (Ehren, Honingh *et al.*, 2016). Lo studio di Ehren e Shackleton (2016) invece, mostra alcuni effetti positivi rilevati a distanza di tre anni dalla visita di ispezione scolastica: l'importanza di accettare il feedback ricevuto per gli insegnanti e di investire nel potenziamento delle capacità del personale (*capacity building*) per i dirigenti possono avere un certo impatto sui risultati di apprendimento degli studenti. Gli insegnanti sarebbero poi meno interessati agli aspetti di governance rispetto ai dirigenti scolastici (Ehren, Gustafsson *et al.*, 2015).

Uno studio longitudinale svizzero condotto su due gruppi di insegnanti della scuola dell'obbligo ha indagato come il feedback fornito durante le ispezioni scolastiche influenzi l'acquisizione di conoscenze, la percezione di "efficacia collettiva" degli insegnanti (con riferimento alla teoria dell'apprendimento sociale di Bandura, 2000) e le attività di miglioramento scolastico, rilevando che gli insegnanti acquisiscono conoscenze durante le visite che richiedono tempo per essere assimilate e poi tradotte in pratiche efficaci, e che tali conoscenze acquisite siano un predittore delle attività di miglioramento (Schweinberger *et al.*, 2017). Come emerge nella ricerca sui sei paesi europei (Ehren, Gustafsson *et al.*, 2015) e nello studio sperimentale di Wagner (2020) in Germania, più che gli insegnanti, sono i dirigenti scolastici ad avere una percezione positiva della valutazione esterna, riportando miglioramenti dopo le visite ispettive nelle capacità organizzative, sostenute anche dai processi autovalutativi degli istituti.

### 4.3. L'influenza del contesto nell'espressione del giudizio nella valutazione esterna

Il contesto in cui una scuola è situata è un fattore importante da considerare, soprattutto nel caso di scuole in ambienti svantaggiati che ricevono valutazioni non positive, definite scuole a rischio e incapaci di produrre costante miglioramento (chiamate anche *stuck school* perché bloccate verso livelli bassi di valutazione e di performance), come rilevano in un recente studio Ehren, Hutchinson e Muñoz-Chereau (2023) per l'Inghilterra, in merito alle ispezioni realizzate dall'OFSTED (Office for

Standards in Education, Children's Services and Skills)<sup>6</sup> su un campione di 580 scuole primarie e secondarie. Dederling (2015) pone in evidenza come la situazione specifica di una scuola possa avere conseguenze sul modo in cui i risultati delle ispezioni sono accettati e rielaborati.

Le scuole nelle aree svantaggiate hanno una maggiore probabilità di ricevere voti di ispezione non positivi e questo origina un rinforzo negativo, che si traduce in una reputazione di fallimento, un ciclo vizioso che è difficile da rompere e che ha ripercussioni sulle motivazioni di studenti e insegnanti. In base allo studio condotto da Seabra e colleghi (2022) sui docenti portoghesi, le ricadute della valutazione esterna sull'operato della scuola sono positive se in presenza di collaborazione condivisa e sostegno della dirigenza nell'incentivare pratiche collaborative, come emerge dall'analisi documentale dei vari cicli di valutazione effettuati.

Si assiste inoltre a quello che viene definito “effetto Pigmalione”, detto anche della “profezia che si autoavvera”, ovvero il fenomeno in cui aspettative (positive o negative) di un soggetto nei confronti di un altro (es. di un insegnante per l'allievo; un valutatore esterno nei confronti della scuola) influenzano il comportamento e i risultati di quest'ultimo; stereotipi positivi nei confronti di un'istituzione scolastica, dunque, aumenterebbero la probabilità di esprimere migliori giudizi valutativi e, viceversa, stereotipi negativi rispetto a un contesto scolastico potrebbero influenzare negativamente il giudizio valutativo.

Da qui l'importanza di dotarsi di criteri, strumenti e procedure che aiutino i valutatori ad esprimere un giudizio basato sulle evidenze. Inoltre, il contributo di, Gustafsson, Ehren *et al.* (2015), ad esempio, presenta un framework di meccanismi attivati durante le visite ispettive, tra i quali la “definizione di aspettative” (*Setting expectations*) da parte degli ispettori, che rappresenta un momento in cui essi comunicano i valori di riferimento per le pratiche educative di qualità ed efficaci, esplicitando le aspettative attraverso standard di riferimento, strumenti e procedure, che influenzano e guidano le strategie di pianificazione del miglioramento da parte delle scuole oggetto di ispezione, che assimilano così queste aspettative traducendole in obiettivi operativi.

<sup>6</sup> L'OFSTED è un organismo governativo della Gran Bretagna con funzione ispettiva. Il termine “stuck” viene impiegato per indicare una scuola che ha ottenuto risultati costantemente deboli nelle ispezioni effettuate negli ultimi 13 anni (OFSTED, 2020).

#### 4.4. Il ruolo del feedback della valutazione esterna per il miglioramento scolastico

Anche al feedback viene attribuito un grande rilievo, ma è più probabile che sia accettato in sistemi a basso controllo come in Austria (Kemethofer *et al.*, 2017), poiché viene meno la pressione della responsabilità per ricevere esiti valutativi positivi, rispetto a paesi in cui la valutazione sia high stake. Lo studio qualitativo sull'impatto del feedback condotto su un gruppo di dirigenti scolastici e insegnanti delle scuole dell'obbligo islandesi ha mostrato come sia stato considerato rilevante il suo uso per apportare cambiamenti a più livelli (Ólafsdóttir *et al.*, 2022). La possibilità che i feedback ricevuti possano incentivare azioni di miglioramento è anche legata alla percezione di qualità della visita di valutazione esterna in termini di affidabilità, correttezza delle procedure, equità e rispetto dei ruoli, come appare in due studi quantitativi condotti sugli insegnanti delle scuole in Belgio (Penninckx *et al.*, 2015; Quintelier *et al.*, 2020).

Il solo feedback finale non porta però necessariamente ad azioni di miglioramento nella scuola, non garantisce con certezza il suo utilizzo, mentre solo un feedback pertinente, comprensibile, chiaro, accurato e utile porterà a un effettivo miglioramento (Hattie e Timperley, 2007), soprattutto se accompagnato da attività di follow up che sostengono le scuole nelle scelte da intraprendere (Gray, 2014).

In particolare, uno studio quantitativo con gruppo di controllo e gruppo sperimentale, condotto in Bassa Sassonia (Germania), ha analizzato se le osservazioni di follow up in classe condotte dopo meno di un anno dalla visita ispettiva portano a miglioramenti misurabili nello sviluppo delle lezioni condotte dai docenti, oltre ad una maggiore percezione dell'utilità del processo ispettivo in un sistema di tipo *low-stakes*.

Gli esiti dello studio hanno indicato che l'attività di osservazione in classe ha avuto una ricaduta molto bassa sullo sviluppo delle lezioni. Mentre ci si aspetterebbe un incremento delle attività didattiche a seguito delle visite ispettive, in contraddizione con questo assunto teorico, l'osservazione dei follow up in classe ha rivelato che non c'è stato un cambiamento significativo nelle attività didattiche e che gli insegnanti non ne hanno percepito l'efficacia per la mancanza soprattutto di feedback personalizzati (Wagner, 2020). Da qui l'importanza della personalizzazione delle restituzioni che debbono essere strutturate e, soprattutto, autentiche da parte dei valutatori esterni, al di là della semplice predisposizione di un rapporto finale.

## Conclusioni

Quali evidenze fornisce la letteratura scientifica sull'impatto che la valutazione esterna ha sul miglioramento scolastico?

La rassegna sistematica della letteratura condotta nel presente studio mostra che la valutazione esterna può incidere sul miglioramento scolastico a diversi livelli e in funzione delle specificità del contesto istituzionale, culturale e sociale. L'Italia, assieme ad altri stati europei come, ad esempio, la Finlandia, la Norvegia, il Portogallo, ha adottato un sistema di valutazione delle scuole centrato sull'auto-valutazione come leva per il miglioramento continuo, piuttosto che sulla valutazione esterna, prevedendo la valutazione esterna orientata a supportare le scuole piuttosto che a sanzionarle.

I risultati della rassegna sistematica qualitativa mostrano un'eterogeneità circa la ricaduta dei processi di valutazione esterna delle scuole, i quali possono generare effetti positivi a lungo termine, andando a incidere soprattutto in termini di cambiamento organizzativo e sui processi decisionali. Gli studi mostrano l'importanza del contesto rispetto alla valutazione esterna e all'influenza che può generare sul processo e sull'espressione del giudizio valutativo. Un esempio è dato dall'effetto Pigmalione, che potrebbe influenzare il giudizio valutativo per cui ad aspettative alte potrebbero corrispondere un comportamento favorevole e risultati valutativi positivi, oppure, viceversa, ad aspettative basse potrebbero corrispondere un comportamento sfavorevole e risultati valutativi negativi. Gli studi mostrano che la valutazione esterna ha un effetto positivo, quando essa è percepita per il miglioramento, diversamente, quando la valutazione esterna è percepita come controllo, induce una pressione nei soggetti interessati. Gli studi pongono in evidenza l'utilità della valutazione esterna per il miglioramento del management della scuola, piuttosto che delle pratiche educative e didattiche, interessando e motivando maggiormente i Dirigenti scolastici, piuttosto che i docenti.

Tra i suggerimenti per il miglioramento continuo dei processi e degli esiti scolastici, si possono rintracciare la definizione di chiari criteri di performance, la percezione di qualità, correttezza ed equità del processo di valutazione esterna e delle visite ispettive, che si traduce nella capacità di accettare il feedback ricevuto, il giudizio valutativo espresso nei Rapporti finali, allo scopo di definire azioni di miglioramento. Questo richiede la promozione di processi partecipativi mediante il coinvolgimento di tutti gli stakeholder, dei docenti, dei genitori, degli studenti, nello svolgimento di pratiche collaborative, incentivate anche da una leadership dei dirigenti

scolastici e del loro staff ispirata dal cambiamento in prospettiva di miglioramento e di apprendimento organizzativo.

Dal punto di vista normativo, la valutazione esterna delle scuole in Italia è complementare alla fase di autovalutazione e per questo motivo è finalizzata a produrre un valore per le scuole e a valorizzarle nelle loro specificità. Sebbene nei limiti del perimetro entro il quale è stata condotta, la *systematic review* qualitativa presentata in questo contributo arricchisce le conoscenze di settore. I risultati emersi non costituiscono soltanto il punto di arrivo del presente studio, ma rappresentano anche una base teorica per l'avvio di approfondimenti sull'impatto, anche sociale, della valutazione esterna sui processi di miglioramento e sul tipo di cambiamento che essa può stimolare nelle scuole, diventando un'opportunità di rilettura critica, comparativa e di potenziamento di procedure e strumenti per la valutazione esterna nel nostro Paese a beneficio di tutti gli attori coinvolti.

## Riferimenti bibliografici

- Altrichter, H., Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *Educational Effectiveness Theory* (pp. 29-53). Routledge. DOI: 10.1080/09243453.2014.927369
- Atjonen, P. (2014). School-focused Evaluation in Focus-Finnish Teachers' Experiences of Internal and External Evaluation of Schools. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 279-297. DOI: 10.18261/issn1891-5949-2014-04-05
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Butler, A., Hall, H., Copnell, B. (2016). A guide to writing a qualitative systematic review protocol to enhance evidence-based practice in nursing and health care. *Worldviews on Evidence-based Nursing*, 13(3), 241-249. DOI: 10.1111/wvn.12134
- Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2015). Assicurare la qualità dell'istruzione: politiche e approcci alla valutazione delle scuole in Europa. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Dedering, K. (2015). The same procedure as every time? School inspections and school development in Germany. *Improving Schools*, 18(2), 171-184. DOI: 10.1177/1365480215585910
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88. DOI: 10.1177/1558689812437186
- Ehren, M.C. (2016). School inspections and school improvement; the current evidence base. *Methods and modalities of effective school inspections*, 69-85. DOI: 10.1007/978-3-319-31003-9\_4
- Ehren, M.C.M., Altrichter, H., McNamara, G., O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, 3-43. DOI: 10.1007/s11092-012-9156-4

Ehren, M.C., Gustafsson, J.E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., Huber, S.G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative education*, 51(3), 375-400. DOI: 10.1080/03050068.2015.1045769

Ehren, M.C., Honingh, M.E., Hooge, E.H., O'Hara, J. (2016). Changing school board governance in primary education through school inspections. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 205-223. DOI: 10.1177/1741143214549969

Ehren, M., Hutchinson, J., Muñoz-Chereau, B. (2023). Place-based disparities faced by stuck schools in England: a contextual understanding of low performance and the role of inspection outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(4), 401-418. DOI: 10.1080/09243453.2023.2238698

Ehren, M., Shackleton, N. (2014). Impact of school inspections on teaching and learning in primary and secondary education in the Netherlands. *London: Institute of Education*.

European Commission (1999). Glossary of 300 concepts and technical terms. In: Evaluating socio-economic programmes. MEANS Collection, Vol. 6. Luxembourg: Publications Office

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2016). I quaderni di Eurydice Italia. La valutazione delle scuole in Europa: politiche e approcci in alcuni paesi europei, Eurydice Italia.

Freddano, M. (a cura di) (2025a). *L'autovalutazione nell'Istruzione e Formazione Professionale. Rapporto sulla sperimentazione del RAV IeFP in 173 sedi formative accreditate*, FrancoAngeli, Milano.

Freddano, M. (2025b). RAV integrato, RAV infanzia e RAV CPIA per l'autovalutazione 2025-2028, *Notizie della scuola*, 1/2: 17-56. ISSN: 20380534.

Freddano, M., Salvadori, I. (2025). Il ruolo della valutazione esterna nella formulazione delle priorità di miglioramento: evidenze dalla sperimentazione INVALSI a.s. 2023/2024, *Notizie della scuola*, 1/2: 100-111. ISSN: 20380534.

Freddano M., Stringher, C. (2021). (a cura di) *Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia. Rapporto sulla sperimentazione del RAV Infanzia*. Franco Angeli, Milano.

Gärtner, H. (2016). What school characteristics influence the quality of teaching? A secondary analysis of school inspection data. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 509-526. DOI: 10.1007/s11618-016-0691-5

Gärtner, H., Wurster, S., Pant, H.A. (2014). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 489-508. DOI: 10.1080/09243453.2013.811089

Ghirotto, L. (2020). La systematic review nella ricerca qualitativa. Carocci, Roma.

Gough, D., Thomas, J., Oliver, S. (2017). An introduction to systematic reviews. *An introduction to systematic reviews*, 1-352.

Gray, A. (2014). Supporting school improvement: the role of inspectorates across Europe. In *Brussel: The Standing International Conference of Inspectorates*.

Gustafsson, J.E., Ehren, M.C., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H., O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in educational evaluation*, 47, 47-57. DOI: 10.1016/j.stueduc.2015.07.002

Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487

Hofer, S.I., Holzberger, D., Reiss, K. (2020). Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100864. DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100864

INVALSI (2016), Programma e protocollo per le visite di valutazione esterna nel Sistema Nazionale di Valutazione, disponibile al sito: <https://www.invalsi.it/snv/docs/0220/Programma%20e%20protocollo%20visite%20valutazione%20esterna.pdf>

INVALSI (2022a), *RAV 2022-2025. Mappa degli indicatori*, disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Mappa+degli+indicatori.pdf/e1b5fde3-7492-4943-fc0a-c26101136b4f?t=1670254688590>

INVALSI (2022b), *RAV 2022-2025. Guida all'autovalutazione*, disponibile al sito: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/GUIDA+ALL%27AUTOVALUTAZIONE+RAV\\_def.pdf/658e8482-b55a-a0cc-661a-e41eddb5295d?t=1670254031400](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/GUIDA+ALL%27AUTOVALUTAZIONE+RAV_def.pdf/658e8482-b55a-a0cc-661a-e41eddb5295d?t=1670254031400)

INVALSI (2022c), *Rapporto sulla Sperimentazione del RAV per l'Istruzione e Formazione Professionale*, testo disponibile al sito: [https://www.invalsi.it/snv/docs/1122/RAPPORTO\\_RAV%20IEFP\\_DEF.pdf](https://www.invalsi.it/snv/docs/1122/RAPPORTO_RAV%20IEFP_DEF.pdf)

Jones, K.L., Tymms, P., Kemethofer, D., O'Hara, J., McNamara, G., Huber, S., Greger, D. (2017). The unintended consequences of school inspection: the prevalence of inspection side-effects in Austria, the Czech Republic, England, Ireland, the Netherlands, Sweden, and Switzerland. *Oxford Review of Education*, 43(6), 805-822. DOI: 10.1080/03054985.2017.1352499

Kemethofer, D., Gustafsson, J.E., Altrichter, H. (2017). Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29, 319-337. DOI: 10.1007/s11092-017-9265-1

Klerks, M.C.J.L. (2013). The effect of school inspections: a systematic review. *School Improvement*, 2-32.

Maraolo, A.E. (2021). Una bussola per le revisioni sistematiche: la versione italiana della nuova edizione del PRISMA statement. *BMJ*, 372, n71.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., & TP Group. (2009). Linee guida per il reporting di revisioni sistematiche e meta-analisi: il PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), e1000097. DOI: 10.1371/journal.pmed.1000097

Mouraz, A., Leite, C., Fernandes, P. (2019). Between external influence and autonomy of schools: effects of external evaluation of schools. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 29. DOI: 10.1590/1982-4327e2922

Nelson, R., Ehren, M. (2014). Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of) impact of school inspections. *University of Twente*.

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2020). Fight or flight? How 'stuck' schools are overcoming isolation: An evaluation project (Reference No. 190042). <https://www.gov.uk/government/publications/fight-or-flight-how-stuck-schools-are-overcoming-isolation/fight-or-flight-how-stuck-schools-are-overcoming-isolation-evaluation-report>

Ólafsdóttir, B., Jónasson, J.T., Sigurðardóttir, A.K. (2022). Use and impact of external evaluation feedback in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101181. DOI: 10.1016/j.stueduc.2022.101181

Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International journal of surgery*, 88, 105906. DOI: 10.1016/j.jclinepi.2021.02.003

Penninckx, M., Vanhoof, J., De Maeyer, S., Van Petegem, P. (2015). Explaining effects and side effects of school inspections: a path analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 333-347. DOI: 10.1080/09243453.2015.1085421

Quintelier, A., De Maeyer, S., Vanhoof, J. (2020). Determinants of teachers' feedback acceptance during a school inspection visit. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 529-547. DOI: 10.1080/09243453.2020.1750432

Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10-31. DOI: 10.1080/09243453.2013.858754

Scheerens, J., Ehren, M. C. (2015). The evidence base for school inspection frameworks. *Methods and Modalities of Effective School Inspections*, 19-46.

Scheerens, J., Glas, C. A., Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment, and monitoring: A systemic approach* (Vol. 13). Taylor & Francis. DOI: 10.4324/9780203971055

Schweinberger, K., Quesel, C., Mahler, S., Höchli, A. (2017). Effects of feedback on process features of school quality: A longitudinal study on teachers' reception of school inspection of Swiss compulsory schools. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 75-82. DOI: 10.1016/j.stueduc.2017.07.004

Seabra, F., Abelha, M., Henriques, S., Mouraz, A. (2022). Policies and practices of external evaluation of schools: spaces for teacher collaboration? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30, 644-668. DOI: 10.3389/educ.2022.868481

Wagner, I. (2020). Effectiveness and perceived usefulness of follow-up classroom observations after school inspections in Northern Germany. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100913. DOI: 10.1016/j.stueduc.2020.100913

Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., Buntins, K. (2020). *Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application* (p. 161). Springer Nature.

# L'interazione tra autovalutazione delle scuole e digitalizzazione: il punto di vista degli utenti

*Emanuela Vinci\**, *Michela Freddano\*\**, *Daniela Torti\*\*\*<sup>1</sup>*

The digital transition of the Italian Public Administration (Decree Law no. 82/2005) promotes public sector innovation policies, requiring mastery in the use of tools and services offered digitally to users, the perception of which is crucial to assess their usability. In the evaluation process of the Italian National Evaluation System in education and training (Presidential Decree 80/2013), the legislator stipulates that the Self-Evaluation Report (RAV), which all schools are required to draw up, must be in digital format. The contribution delves into the perception of schools regarding the use of the RAV platform. Using a mixed method, quantitative and qualitative analyses were conducted on the data collected from the surveys carried out during the experimentation of the RAV for pre-schools and the experimentation of the RAV for vocational training and the systematization of the RAV for the provincial centers for adult education. The results show the perception of the use of the RAV platform by the pre-schools, the accredited training centers that deliver vocational training courses and the CPIAs, also by comparing the different educational segments.

\*Emanuela VINCI, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (emanuela.vinci@invalsi.it)

\*\*Michela FREDDANO, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (michela.freddano@invalsi.it)

\*\*\*Daniela TORTI, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (daniela.torti@invalsi.it)

<sup>1</sup> Il lavoro è frutto dell'impegno congiunto delle autrici. Tuttavia, la stesura del capitolo 1 è attribuita a Michela Freddano, quella del capitolo 4 a Emanuela Vinci, quella del capitolo 5 a Daniela Torti. I capitoli 2, 3, 6 e le Conclusioni sono stati redatti congiuntamente dalle tre autrici.

Invio Proposta: 23-06-2025. Accettazione: 03-02-2026.

**Rassegna italiana di valutazione, XXX, 94/2026, ISSN 1972-5027 Doi 10.3280/RIV2026oa22401**

Copyright © FrancoAngeli.

This work is released under Creative Commons Attribution Non-Commercial – No Derivatives License.  
For terms and conditions of usage please see: <http://creativecommons.org>.

*Keywords:* School Self Evaluation; RAV; Usability; Digital Platform; Digital Transition; Mixed Method.

## Introduzione

La transizione digitale ha coinvolto tutti i settori della Pubblica Amministrazione (D.L. 82/2005), promuovendo politiche di innovazione del settore pubblico, compreso quello dell'Istruzione. Le tecnologie digitali da anni sono ormai parte integrante dello scenario educativo e la digitalizzazione è un tema sempre più al centro delle riforme dei sistemi di istruzione nei paesi dell'area OCSE. Gli strumenti digitali hanno permesso di semplificare i processi presenti all'interno delle organizzazioni, in modo da renderli più efficienti e raggiungere più efficacemente gli obiettivi, con il vantaggio di contenere il numero di risorse umane e materiali. La progressiva digitalizzazione dei servizi richiede padronanza nell'utilizzo degli strumenti e dei servizi offerti digitalmente agli utilizzatori, la cui opinione risulta fondamentale per valutarne l'usabilità. In generale, per usabilità si intende "il grado in cui un prodotto può essere usato da particolari utenti per raggiungere certi obiettivi con efficacia, efficienza, soddisfazione in uno specifico contesto d'uso"<sup>2</sup>. Si può quindi intendere il grado di usabilità non come una caratteristica intrinseca al "prodotto", ma una proprietà risultante dall'interazione tra sistema e persona.

Nell'ambito del procedimento di valutazione del Sistema Nazionale di Valutazione in materia d'istruzione e formazione (d'ora in poi SNV), disciplinato dal D.P.R. 80/2013, il Rapporto di autovalutazione (d'ora in poi RAV), che tutte le scuole sono tenute a redigere, è in formato digitale. Nel corso del tempo, come previsto dalla normativa, INVALSI ha messo a punto il quadro teorico per l'autovalutazione per ogni segmento dell'istruzione: scuole del I e del II ciclo di istruzione, centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), scuole dell'infanzia, sedi formative che erogano percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP). Per ognuno di questi, INVALSI ha sviluppato in via sperimentale l'infrastruttura digitale ospitante il RAV ed ha supportato e accompagnato il Ministero dell'Istruzione e del Merito nel suo avvio a sistema<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Si veda Norma ISO 9241-210:2010.

<sup>3</sup> Tutte le piattaforme digitali afferenti al Sistema Nazionale di Valutazione (RAV, Piano Triennale dell'Offerta Formativa e Rendicontazione sociale) sono gestite direttamente dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, che ha previsto un apposito portale, disponibile al seguente link <https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/>

Il RAV, come strumento per l'autovalutazione, si propone di rispondere alle esigenze di semplificazione e automatizzazione di processi complessi, caratterizzati dalla messa in campo di molteplici attività e professionalità. Nella sua progressiva evoluzione, rappresenta la “*datafication*” (Mejias e Couldry, 2019), intesa come insieme di attività tradotte in dati elaborati da algoritmi in nuovi tipi di indicatori, con ulteriore valore sociale e strumentale per il processo di consolidamento del quadro teorico dell'autovalutazione nell'ambito del SNV.

Osservando l'istituzione scolastica o formativa come un'organizzazione complessa, la trasformazione digitale può considerarsi efficace quando genera nuovo valore per gli stakeholder e mantiene la sostenibilità dell'organizzazione in un ecosistema digitale in costante cambiamento (Todisco et al, 2021).

Considerata la complessità e l'importanza del processo di autovalutazione nel sostenere le scuole per assicurare la qualità e migliorare sempre più il servizio offerto (OECD, 2013), nelle sperimentazioni e nelle prime applicazioni, l'INVALSI ha prestato particolarmente attenzione a raccogliere la percezione delle scuole sull'utilizzo e sull'usabilità del format del RAV implementato in formato digitale sul portale ministeriale del Sistema Nazionale di Valutazione.

Finalità principale del RAV in formato digitale dovrebbe essere quella di facilitare i compiti che devono essere svolti dal dirigente scolastico e dai componenti del nucleo interno di valutazione (d'ora in poi NIV) assicurandosi che, in qualità di utenti, siano in grado di utilizzare il prodotto come ipotizzato e con l'investimento del minimo sforzo (Giardi, 2017).

Richiamando i presupposti alla base dell'approccio *user-centered design*, al fine di assicurare un utilizzo efficace e una buona riuscita dello strumento è di fondamentale importanza considerare i bisogni degli utenti e centrare l'attenzione sull'usabilità dello stesso (Norman e Draper, 1986; Sentinelli, 2003).

A partire da queste premesse, il presente contributo si propone di conoscere qual è la percezione delle scuole rispetto all'utilizzo della piattaforma digitale per la compilazione del RAV. Attraverso un metodo misto, sono state realizzate analisi secondarie quantitative e qualitative dei dati raccolti nell'ambito delle indagini rivolte ai Dirigenti scolastici e ai componenti dei NIV, condotte nella fase di accompagnamento per la messa a sistema del RAV per i CPIA<sup>4</sup> e a conclusione delle sperimentazioni del RAV per le

<sup>4</sup> Per approfondire si veda la nota prot. n. 21627 del 14 settembre 2021 e la nota Prot. n. 21960 del 16 settembre 2021.

scuole dell'infanzia e del RAV per la IeFP. Dopo aver presentato le peculiarità del format del RAV nell'ambito del SNV (par. 1), si mostrano le finalità (par. 2), l'approccio metodologico e l'analisi dei dati (par. 3), i principali risultati (par. 4-5-6) e le conclusioni.

## **1. Il RAV per l'autovalutazione delle scuole**

### *1.1. L'autovalutazione delle scuole nel Sistema Nazionale di Valutazione*

Secondo il D.P.R. 80/2013, l'autovalutazione delle scuole è la fase da cui prende avvio il procedimento di valutazione nell'ambito del SNV in materia di istruzione e formazione. L'autovalutazione consiste in un processo in cui il personale scolastico riflette sulle proprie pratiche, identificando le aree in cui promuovere lo sviluppo dell'apprendimento degli studenti e il miglioramento professionale e organizzativo.

Vanhoof e Van Petegem (2010) definiscono l'autovalutazione come un processo sistematico, in gran parte avviato dalla scuola stessa, in cui i partecipanti descrivono e valutano il funzionamento della scuola per prendere decisioni o intraprendere iniziative di sviluppo delle politiche scolastiche. La letteratura mostra come l'autovalutazione delle scuole sia un aspetto fondamentale per il miglioramento (Ofsted, 2005; Demetriou e Kyriakides, 2012; Faggioli, 2014; Palumbo e Pandolfini, 2015) e per assicurare la qualità in ambito educativo (OCSE, 2013). Il miglioramento è inteso come uno sforzo sostenuto da una o più scuole a livello sistemico, volto a modificare le condizioni di apprendimento e altre condizioni interne, ad esso correlate, con l'obiettivo finale di raggiungere i risultati educativi più efficacemente (Van Velzen *et al.*, 1985). Secondo Chapman e Sammons (2013), l'autovalutazione dovrebbe essere condotta nell'ambito di un quadro teorico coerente e sostenuta da un'infrastruttura che supporti l'implementazione di processi sistematici di raccolta di dati provenienti da fonti diverse. Per gli autori l'autovalutazione delle scuole può essere definita su diversi continuum: sommativa/formativa; autodiretta-eterodiretta; top-down/bottom-up. L'elemento chiave dell'autovalutazione è la partecipazione dei docenti e dei dirigenti scolastici come agenti di cambiamento, per il miglioramento. A partire da queste considerazioni, si può ritenere che l'autovalutazione delle scuole italiane nell'ambito del SNV sia di tipo formativo, in quanto eterodiretta, perché guidata a livello centrale, ma partecipata, perché prevede il coinvolgimento delle diverse componenti scolastiche nel processo autovalutativo e riflessivo (Freddano e Pastore, 2018; Poliandri,

Freddano e Molinari, 2019), rivelandosi un efficace catalizzatore di processi top-down, di natura adempimentale, e bottom-up, partecipativi.

Nell'ambito del D.P.R. 80/2013, dall'a.s. 2014/15, tutte le scuole italiane, del I e del II ciclo di istruzione, statali e paritarie, redigono un rapporto di autovalutazione in formato digitale, riconosciuto nel gergo scolastico con il suo acronimo "RAV". Dall'avvio del SNV nel 2013, sono state realizzate sperimentazioni per l'autovalutazione in tutti i segmenti di istruzione: scuola dell'infanzia nell'a.s. 2019/2020 (Freddano e Stringher, 2022), centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA) nell'a.s. 2018/19 (Poliandri e Epifani, 2024), percorsi di istruzione e formazione professionale (IeFP) nell'a.s. 2021/2022 (Freddano, 2025). Nell'a.s. 2022/2023, è stata avviata a sistema l'autovalutazione per i CPIA, mentre nella triennalità del SNV 2025-2028 è previsto l'inserimento a sistema dell'autovalutazione anche per le scuole dell'infanzia.

Il procedimento di valutazione nell'ambito del SNV è di carattere triennale. Ogni tre anni tutte le istituzioni scolastiche del I e del II ciclo di istruzione e tutti i CPIA sono chiamati a predisporre gli strumenti strategici: la Rendicontazione Sociale sul triennio precedente<sup>5</sup>; il RAV, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) e il Piano di miglioramento per la nuova triennalità. Al fine di elaborare i descrittori di fonte Questionario Scuola del RAV, nell'anno scolastico che precede il nuovo triennio, tutte le istituzioni scolastiche che svolgono a sistema l'autovalutazione sono chiamate a compilare un Questionario Scuola. I dati raccolti con questo strumento sono utilizzati per definire circa il 70% dei descrittori del RAV. I restanti descrittori sono di fonte ministeriale, ISTAT e/o INVALSI e riguardano dati di contesto e di esito. Essi vengono aggiornati annualmente, permettendo alle istituzioni scolastiche il monitoraggio degli apprendimenti ed eventualmente l'aggiornamento delle priorità di miglioramento.

## *1.2. Una struttura per garantire le specificità*

Per ciascun segmento di istruzione, INVALSI ha predisposto uno specifico quadro teorico per l'autovalutazione e un corrispondente RAV, la cui infrastruttura è comune tra i vari segmenti. Il RAV è uno strumento per l'autovalutazione strutturato in tre dimensioni - Contesto, Esiti e Processi - a loro volta organizzate in aree, indicatori e descrittori di fonti diverse. Nonostante la

<sup>5</sup> La rendicontazione sociale è a regime per le scuole del I e del II ciclo di istruzione a partire dal 2019, mentre per i CPIA sarà a regime a partire dal 2025.

presenza di dati forniti a livello centrale, la struttura del RAV è di tipo semi-aperto, in quanto la scuola può integrare gli indicatori già presenti con ulteriori elementi che essa stessa ritiene significativi per la propria autovalutazione.

Le fonti principali dei dati, specialmente per le aree di contesto e degli esiti del RAV, sono il Sistema informativo del Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM), le rilevazioni nazionali sugli apprendimenti e le elaborazioni sul valore aggiunto dell'INVALSI e l'ISTAT. Facendo ricorso a fonti di dati secondarie, il RAV risponde al principio di riduzione dell'onere statistico sui rispondenti (Eurostat, 2018), in quanto il disturbo statistico è limitato alla raccolta diretta esclusivamente per quei dati non reperibili da fonti indirette. Questi dati sono prevalentemente afferenti alla dimensione dei processi, articolata in pratiche educative e didattiche e pratiche gestionali e organizzative.

Poiché è prevista una fase di raccolta diretta di dati propedeutica alla popolazione dei descrittori presenti nel RAV, la fase di autovalutazione nell'ambito del SNV prevede due fasi temporalmente distinte: a) raccolta dei dati mediante Questionario Scuola e/o Questionario Docente; b) autovalutazione mediante riflessione collegiale sulla base degli indicatori forniti a livello centrale e delle domande guida e compilazione del RAV. Se da una parte l'articolazione dell'autovalutazione è simile tra i vari segmenti di istruzione, al fine di corrispondere alle specificità del proprio segmento, i quattro RAV differiscono tra loro rispetto al tipo di strumento di raccolta dei dati e al tipo di aree e di indicatori restituiti. Infatti, per le scuole del I e del II ciclo di istruzione a sistema è prevista la raccolta di dati mediante Questionario Scuola (INVALSI, 2022a, 2022b), mentre nell'ambito delle sperimentazioni del RAV per la scuola dell'Infanzia e del RAV per la IeFP, anche mediante la compilazione da parte dei docenti di uno specifico questionario (Stringher, 2021; Stringher, Torti e Vinci, 2025). La Tab. 1 riporta il numero di dimensioni, aree, indicatori e descrittori del RAV 2022-2025 per segmento di istruzione.

*Tab. 1 - Numero di dimensioni, aree, indicatori e descrittori per tipo di RAV per segmento di istruzione.*

Aspetti	<b>A SISTEMA</b> <i>Triennialità 2022-2025</i>		<b>SPERIMENTALE</b>	
	RAV Scuole I e II ciclo di istruzione	RAV CPIA	RAV Infanzia a.s. 2019/2020	RAV IeFP a.s. 2020/2021
Dimensioni	3	3	3	3
Aree	15	16	15	14
Indicatori	47	57	42	43
Descrittori	106	95	99	87

Come mostra la Tab. 1, il RAV delle scuole del I e del II ciclo di istruzione è strutturato in 3 dimensioni, 15 aree, 47 indicatori e 106 descrittori; più della metà dei descrittori provengono dal Questionario Scuola (60,4%), seguono quelli di provenienza MIM (27,4%), INVALSI (11,3%), infine l'1,2% dei descrittori è di fonte ISTAT. Il RAV CPIA, a sistema dal triennio 2022-2025 del SNV, è costituito da 3 dimensioni, 16 aree, 57 indicatori e 95 descrittori; il 75% dei descrittori proviene dal Questionario Scuola, seguono quelli di provenienza MIM (23,2%) e ISTAT (5,3%). Dei 130 CPIA del territorio nazionale, il 78% ha completato il RAV CPIA a sistema. Il RAV Infanzia sperimentato nell'a.s. 2019/2020 è articolato in 15 aree, 42 indicatori e 99 descrittori; il 78% dei descrittori proviene dal Questionario Scuola, seguono i dati MIM (11,1%) e ISTAT (2%). Il 9,1% dei descrittori che popolano il RAV Infanzia ha come fonte il Questionario rivolto ai docenti. La sperimentazione ha visto la partecipazione di 1.828 scuole, di cui 464 campionate casualmente dalle liste ministeriali e le restanti 1.364 candidate volontariamente. Infine, il RAV IeFP proposto a livello sperimentale nell'anno formativo 2020/2021 a 173 sedi formative accreditate è costituito da 3 dimensioni, 14 aree, 43 indicatori e 87 descrittori; l'80,5% dei descrittori proviene dal Questionario Scuola, il 10,3% da INVALSI, seguono quelli ISTAT (5,7%), MIM (1,1%) e Questionario Docente (2,3%). Il Questionario Sede Formativa è stato compilato da 172 sedi, di cui l'83,7% facenti capo a Enti di Formazione Professionale associati a Forma e il 16,3% ad Enti associati a CENFOP.

Tab. 2 - Numero di descrittori per fonti e totale descrittori per tipo di RAV per segmento di istruzione.

Fonti	<b>A SISTEMA</b> <b>Triennialità 2022-2025</b>		<b>SPERIMENTALE</b>	
	RAV Scuole I e II ciclo di istruzione	RAV CPIA	RAV Infanzia a.s. 2019/2020	RAV IeFP a.s. 2020/2021
Questionario Scuola	64	71	77	70
Questionario Docente	0	0	9	2
Prove INVALSI	12	0	0	9
MIM	29	22	11	1
ISTAT	2	5	2	5
<b>Totale descrittori</b>	<b>106</b>	<b>95</b>	<b>99</b>	<b>87</b>

Nota: Il totale dei descrittori non corrisponde alla somma delle fonti perché in alcuni casi il descrittore è composto da dati provenienti da fonti diverse.

La Tab. 2 mostra il numero di descrittori per fonte e il totale dei descrittori per il RAV di ciascun segmento di istruzione.

Nella fase di raccolta dei dati, è prevista la compilazione da parte delle istituzioni scolastiche di questionari (scuola, docente) strutturati con domande prevalentemente chiuse, la cui elaborazione e analisi dei dati viene gestita a livello centrale dai Sistemi informativi del MIM, sulla base delle indicazioni di calcolo fornite da INVALSI, coerentemente con il quadro teorico dell'autovalutazione, ai sensi del DPR 80/2013.

Per agevolare le scuole nella raccolta dei dati con il Questionario Scuola, a seguito della sperimentazione del RAV per i CPIA (INVALSI, 2020a, Poliantri e Epifani, 2022), questo strumento è stato integrato nella piattaforma digitale del RAV, prevedendone la compilazione al suo interno. La particolare infrastruttura integrata ha così reso possibile automatizzare la restituzione del dato. All'interno delle varie piattaforme digitali del RAV, sono stati sviluppati algoritmi integrati che, acquisendo in maniera istantanea le risposte indicate nel questionario come dati codificati, attraverso l'applicazione delle procedure di calcolo definite da INVALSI, consentono il popolamento immediato di ciascun descrittore presente nel RAV di fonte Questionario Scuola.

Tale innovazione è stata portata a sistema nel triennio del SNV 2019-2022 per le scuole del I e del II ciclo di istruzione e applicata nel RAV sperimentato per l'autovalutazione delle sedi formative che erogano percorsi di IeFP. In quest'occasione, sono state sviluppate nuove funzioni di controllo riguardanti la compilazione del questionario e il calcolo dei descrittori (Fortini e Vinci, 2025). Ciò ha permesso a tutte le istituzioni scolastiche italiane di visualizzare simultaneamente sul RAV, in fase di autovalutazione, i dati e i riferimenti territoriali di ciascun descrittore e i corrispondenti dati inseriti dalla scuola in fase di compilazione del Questionario Scuola.

Attraverso questa innovazione è stata garantita l'affidabilità e la correttezza dei dati restituiti, seguendo la logica del *data quality* (Fortini e Vinci, 2025); dall'altro lato, la completa automazione del processo ha contribuito a rendere maggiormente comprensibile e fluido il collegamento tra le varie fasi da percorrere durante l'intero processo, dalla compilazione del Questionario Scuola all'elaborazione del RAV.

### *1.3. Una logica comune per l'autovalutazione d'istituto*

Nella fase di autovalutazione, la scuola è chiamata a realizzare un processo riflessivo per esprimere la propria autovalutazione consultando gli indicatori forniti a livello centrale presenti nel RAV, aggiungendone altri, utilizzando le

domande guida come stimolo per la riflessione e utilizzando appositi campi aperti per la compilazione del RAV su piattaforma digitale.

Il RAV è strutturato in modo da prevedere, contestualmente, la raccolta e la restituzione di dati di tipo quantitativo e qualitativo. Dunque, possiamo assumere che l'autovalutazione delle scuole è, dunque, una valutazione di tipo misto, in cui si incontrano l'approccio top down dell'erogazione di dati a livello centrale e l'approccio bottom up della co-costruzione di dati da parte della scuola.

Il NIV è l'attore principale del processo di autovalutazione in quanto ha il compito di compilare sulla piattaforma digitale del RAV la sezione dedicata alla compilazione del Questionario Scuola per la costruzione degli indicatori e la sezione dedicata all'autovalutazione; inoltre, il NIV ha funzioni anche sulla redazione degli altri documenti strategici del SNV ai quali corrispondono altrettanti strumenti digitali sulla piattaforma del SNV.

L'innovazione principale risiede nell'aver realizzato piattaforme integrate, in grado di far convergere dati provenienti da fonti diverse e di poter svolgere le diverse azioni di consultazione, interazione e compilazione. Nel susseguirsi delle varie sperimentazioni del RAV per i diversi segmenti dell'Istruzione, è stato possibile arricchire l'infrastruttura principale con elementi a supporto del percorso di autovalutazione. Le attività principali che è possibile svolgere sulla piattaforma del RAV sono sostanzialmente quattro: 1) la definizione dei componenti dei NIV; 2) la loro abilitazione in modo personalizzato (alla sola consultazione, oppure anche alla scrittura del RAV); 3) la compilazione del Questionario Scuola; 4) l'elaborazione del Rapporto di autovalutazione.

Ogni piattaforma digitale è stata implementata all'interno del portale del Sistema Nazionale di Valutazione del MIM<sup>6</sup>, in uno spazio virtuale a cui gli utenti accedono attraverso le proprie credenziali SIDI (Sistema Informativo Dell'Istruzione) oppure, se non direttamente autenticati nel portale del MIM, con SPID (Sistema Pubblico di Identità Digitale)<sup>7</sup>.

Il design e il layout visivo del RAV sono pensati per promuovere l'interazione dell'utente (Fortini e Vinci, 2025). L'interfaccia grafica del RAV si propone di soddisfare il principio di usabilità, concetto che nel campo delle *human computer interaction* (HCI) si riferisce al modo in cui gli utenti e il sistema (tecnologico) possono comunicare chiaramente e senza fraintendimenti e che richiama intuitività, efficacia, piacevolezza e facilità d'uso del sistema tecnologico (Nielsen e Molich, 1990; Nielsen, 1994).

<sup>6</sup> Cfr. il portale del SNV: <https://snv.pubblica.istruzione.it/snv-portale-web/public/scuole>.

<sup>7</sup> Le modalità di autenticazione e identificazione degli utenti, garantisce il rispetto dei dettami della L. 4/2004 (e s.m.i.) e delle correlate "Linee guida sull'accessibilità degli strumenti informatici", emanante da AGID con Determinazione n. 396 in data 8 settembre 2020.

Per facilitare la navigazione tra una sezione e l'altra della piattaforma, il RAV di ciascun segmento di istruzione è tradotto in una Guida all'Autovalutazione in formato cartaceo (INVALSI, 2022b), che illustra il processo di autovalutazione, coerentemente con quanto presente nel formato digitale. Dalla piattaforma digitale del RAV, ogni istituzione scolastica può scaricare in formato stampa l'elenco degli indicatori e dei descrittori, le sezioni di autovalutazione del RAV e/o il RAV completo, contenente sia gli indicatori sia le sezioni di autovalutazione.

Durante le sperimentazioni del RAV CPIA e del RAV IeFP, è stato sperimentato anche un assistente virtuale che, mediante intelligenza artificiale, ha supportato le scuole nell'utilizzo della piattaforma, agevolando il lavoro di supporto e di assistenza dei partecipanti.

## 2. Finalità

La finalità del presente contributo è conoscere quale sia stata la percezione dell'utilizzo della piattaforma digitale del RAV dei principali utenti, Dirigenti scolastici e componenti dei NIV delle istituzioni scolastiche e formative partecipanti alle sperimentazioni del RAV Infanzia e del RAV IeFP e dei CPIA partecipanti al percorso di accompagnamento per la messa a sistema del RAV nella triennalità del SNV 2022-2025 (Freddano, Parente e Torti, 2024). Lo studio intende individuare le principali criticità e opportunità di miglioramento al fine di ottimizzare sia il processo di fruizione della piattaforma, sia la qualità complessiva del processo autovalutativo.

Le sperimentazioni dei diversi RAV hanno rappresentato un importante banco di prova per tutte le professionalità coinvolte che, per la prima volta, hanno potuto operare su piattaforme digitali costruite *ad hoc* per l'autovalutazione, utilizzando strumenti innovativi. INVALSI, attraverso un approccio centrato sugli utenti, ha avuto l'opportunità di raccogliere le loro opinioni, al fine di valutare l'efficacia degli strumenti predisposti nel sostenere il processo di autovalutazione, in vista della loro messa a sistema.

## 3. Approccio metodologico e analisi dei dati

Al fine di giungere a una rappresentazione del fenomeno oggetto di studio più articolata e profonda e all'avvaloramento reciproco fra dati di diversa natura (Creswell e Clark, 2007), nel presente lavoro è stato applicato un metodo misto attraverso l'uso integrato di analisi secondarie di dati di tipo quantitativo

e qualitativo. Per conoscere la percezione dell'utilizzo delle piattaforme del RAV per la scuola dell'Infanzia e del RAV per la IeFP, sono state svolte analisi descrittive sui dati raccolti con il Questionario rivolto ai dirigenti scolastici alla fine delle sperimentazioni.

Per quanto riguarda il RAV CPIA sono state condotte analisi testuali sui dati raccolti in occasione del percorso formativo di accompagnamento verso la messa a sistema dell'autovalutazione.

Le due modalità di analisi permettono, da un lato, di conoscere qual è l'atteggiamento nei confronti dell'utilizzo della piattaforma digitale per l'autovalutazione e, dall'altro lato, di rilevare i differenti significati che i attori attribuiscono al fenomeno oggetto di studio.

Per comprendere come i partecipanti abbiano vissuto l'utilizzo della piattaforma del RAV, nelle sperimentazioni del RAV Infanzia e del RAV IeFP è stato possibile avvalersi dei dati raccolti con i questionari di fine sperimentazione. Questi questionari, rivolti ai dirigenti scolastici e ai coordinatori delle scuole dell'infanzia, così come ai direttori delle sedi formative coinvolte, hanno permesso di raccogliere le loro impressioni rispondendo alla stessa domanda dedicata alla *user experience* (Sauer, Sonderegger and Schmutz, 2020, Zarouk e Alharbi, 2017). Le indagini si sono svolte rispettivamente nel periodo gennaio-marzo 2020 (Infanzia) e gennaio-marzo 2022 (IeFP). Trattandosi di questionari rivolti ad utenti che sperimentano per la prima volta lo strumento, possiamo procedere con il confronto, pur consapevoli che tra una e l'altra rilevazione è stata presente la pandemia da Covid-19 ed un conseguente incremento nell'uso degli strumenti digitali.

La domanda "Pensando alla fruibilità della piattaforma SNV RAV, esprima il suo grado di soddisfazione sui seguenti aspetti" si articola su una scala a sei passi compresa tra 1= "Per niente soddisfatto" e 6= "Molto soddisfatto" e comprende le seguenti dimensioni inerenti alla fruibilità del RAV come strumento digitale:

- organizzazione dell'informazione all'interno della piattaforma RAV;
- navigazione tra una sezione e l'altra della piattaforma RAV;
- visualizzazione dei dati sulla piattaforma RAV;
- compilazione dei campi aperti;
- salvataggio dei testi digitati.

Per la sperimentazione del RAV Infanzia sono state analizzate le risposte dei dirigenti scolastici/coordinatori di 1.149 delle 1.828 scuole dell'infanzia partecipanti. Nella sperimentazione del RAV IeFP hanno risposto i direttori di 168 delle 173 sedi formative partecipanti.

In entrambe le indagini, gli item della domanda sono stati sottoposti ad analisi descrittive e a un'analisi fattoriale esplorativa avente come metodo di estrazione la fattorizzazione dell'asse principale con rotazione Promax e normalizzazione di Kaiser.

Inoltre, al fine di confrontare il grado di soddisfazione nell'utilizzo della piattaforma del RAV tra le sperimentazioni del RAV IeFP e del RAV Infanzia, è stato costruito un indice additivo (con variabilità compresa tra 1 e 7<sup>8</sup>). Successivamente è stata stimata la significatività della differenza tra le medie dei due gruppi mediante l'applicazione di un'analisi della varianza (ANOVA).

Riguardo al RAV CPIA, sono state raccolte osservazioni e proposte di miglioramento sul Questionario CPIA, sul RAV, sulla piattaforma SNV e su altri aspetti connessi al procedimento di autovalutazione, mediante analisi secondaria dei dati raccolti con la consultazione dei CPIA realizzata al termine della formazione prevista nell'ambito del Piano di accompagnamento alla messa a sistema del RAV (Freddano, Parente, Torti, 2024) a cui hanno risposto 40 dei 128 CPIA partecipanti al percorso formativo.

Con l'obiettivo di intercettare il punto di vista dei NIV con un approccio *grounded theory* (Corbin e Strauss, 1990), la fase di analisi è stata effettuata senza riferimenti a modelli teorici per individuare rappresentazioni, riflessioni e indicazioni dirette ed indirette dei NIV rispetto all'utilizzo della piattaforma del SNV. Pertanto, tenuto conto della numerosità dei contributi raccolti, la metodologia d'analisi utilizzata ha previsto l'applicazione di un approccio di tipo qualitativo interpretativo secondo il quale, considerando le unità tematiche significative nelle risposte (Richards, 2005), i contenuti sono stati analizzati con metodo induttivo (*content analysis*, Mayring, 2014).

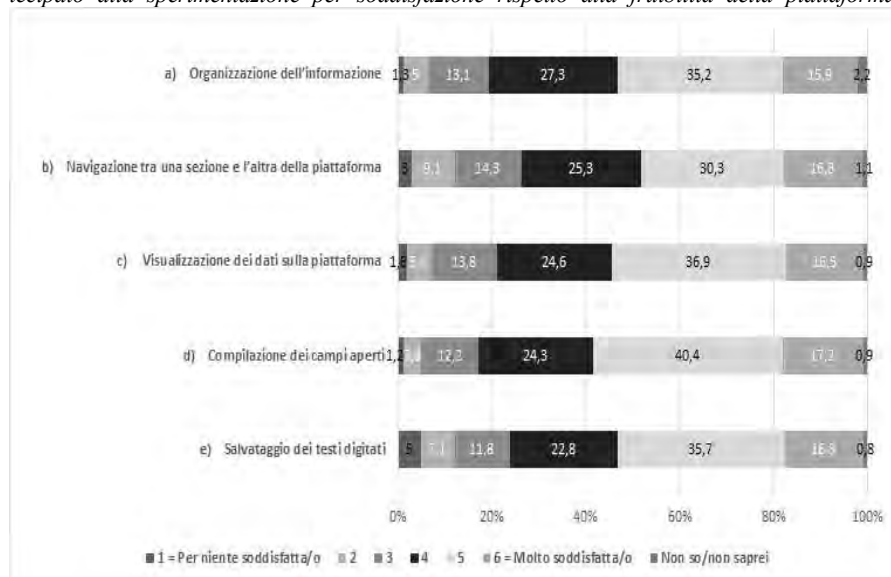
#### 4. Evidenze dall'analisi dei dati quantitativi sull'utilizzo del RAV Infanzia e del RAV IeFP

Nella scuola dell'infanzia, i dati mostrano che in generale c'è un buon livello di soddisfazione nell'utilizzo della piattaforma dedicata al RAV (IN-VALSI, 2020b). I dirigenti scolastici, infatti, esprimono giudizi positivi su tutti gli aspetti analizzati (cfr. Fig. 1). In particolare, risultano particolarmente soddisfatti per quanto riguarda la compilazione delle sezioni aperte del RAV e la consultazione dei dati presenti nella piattaforma. Questo livello di apprezzamento è confermato dal fatto che le valutazioni dei dirigenti si collocano

<sup>8</sup> La modalità di risposta consisteva in una scala ordinale da 1 a 6 e l'opzione "non saprei", successivamente ricodificata come valore centrale.

prevalentemente tra il livello 4 e il livello 5 della scala di soddisfazione, indicando quindi un giudizio molto positivo.

Fig. 1 - Percentuale di dirigenti scolastici/coordinatori delle scuole dell'infanzia che hanno partecipato alla sperimentazione per soddisfazione rispetto alla fruibilità della piattaforma.



Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione RAV Infanzia (a.s. 2019/2020).

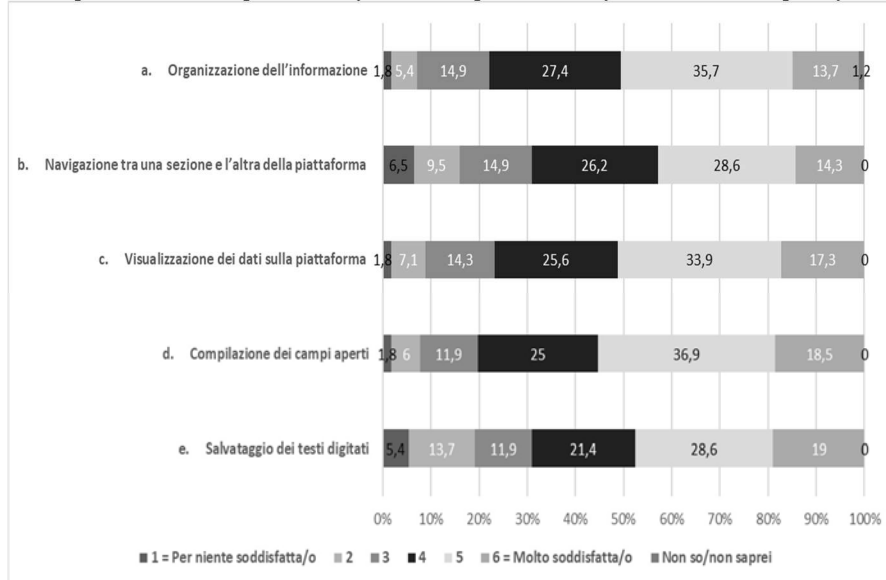
Per il RAV IeFP si osserva un andamento analogo, i risultati mostrano un quadro complessivamente positivo: la maggior parte dei partecipanti esprime infatti valutazioni medio-alte in tutte le dimensioni considerate, con livelli di soddisfazione che si collocano stabilmente tra il 4 e il 5 della scala di valutazione (cfr. Fig. 2). Gli utenti hanno espresso un forte apprezzamento soprattutto per la chiarezza con cui sono organizzate le informazioni, per la facilità nel visualizzare i dati e per la possibilità di compilare agevolmente i campi aperti. Sono emerse però anche alcune difficoltà: in particolare, alcuni utenti hanno segnalato problemi nel salvataggio dei testi inseriti e qualche complessità nella navigazione tra le diverse sezioni della piattaforma. Nel complesso, quindi, il sistema risulta efficace e ben accolto, pur mostrando margini di miglioramento nell'esperienza d'uso.

Alla luce di questi risultati, l'analisi fattoriale esplorativa applicata alla batteria di item proposta alle scuole dell'infanzia ha portato all'individuazione di un unico fattore che spiega il 72% della varianza totale, mostrando saturazioni buone in tutti gli item della domanda, in quanto superiori di 0.70. Le

saturazioni più elevate si sono riscontrate in corrispondenza degli item riguardanti la *navigazione tra una sezione e l'altra della piattaforma* e la *visualizzazione dei dati in piattaforma* ( $> .80$ ).

In maniera analoga, l'analisi effettuata sulla stessa scala proposta alle sedi formative IeFP ha individuato un unico fattore che spiega il 64,8% della varianza totale. Le analisi condotte hanno evidenziato saturazioni superiori di 0.70 in tutti gli item e maggiormente elevate ( $> .80$ ) in corrispondenza dei due item relativi alla *visualizzazione dei dati in piattaforma* e alla *compilazione dei campi aperti*.

Fig. 2 - Percentuale di Dirigenti /Coordinatori delle sedi formative IeFP che hanno partecipato alla sperimentazione per soddisfazione rispetto alla fruibilità della piattaforma.



Fonte: INVALSI - Questionario di fine sperimentazione RAV IeFP (a.f. 2021/2022).

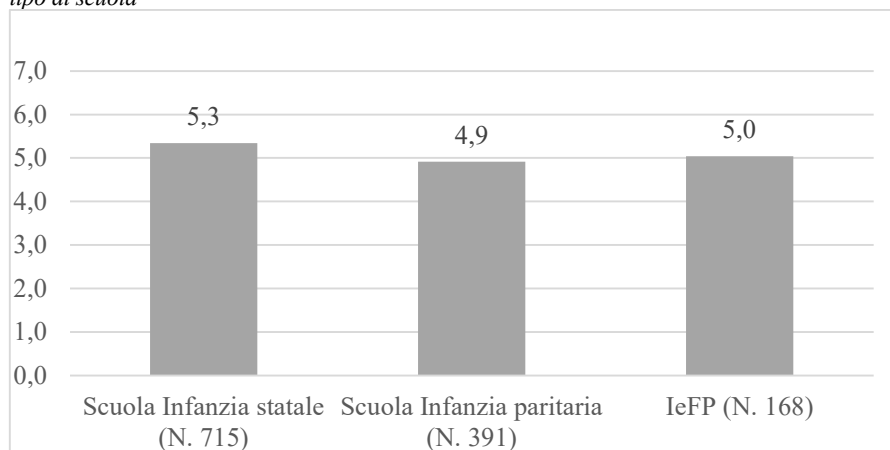
Complessivamente, dunque, le analisi hanno confermato la solidità della scala e la coerenza delle dimensioni indagate nei due contesti: sia per l'infanzia che per la IeFP, è stata verificata la coerenza interna delle scale mediante la stima dell'*alpha di Cronbach* che ha mostrato buoni valori di affidabilità.<sup>9</sup>

A questo punto, i dati relativi ai due questionari, Infanzia e IeFP, sono stati aggregati in un'unica matrice dei dati, sulla base della quale è stato costruito

<sup>9</sup>Scala IeFP  $\alpha$  di Cronbach = 0.85; Scala Infanzia:  $\alpha$  di Cronbach = 0.92.

un indice additivo di soddisfazione nell'utilizzo della piattaforma digitale del RAV. Le analisi hanno evidenziato un valore medio pari a 5,1. Il confronto tra i diversi tipi di istituzione scolastica e formativa: infanzia statale (n. 715) infanzia paritaria (n. 391) e sedi formative (n. 168) che erogano percorsi di IeFP, effettuato mediante ANOVA, ha evidenziato differenze significative, come mostra la Fig. 3.

Fig. 3 – Media dell'indice di soddisfazione nell'utilizzo della piattaforma digitale del RAV per tipo di scuola



Nota:  $p < 0.001$ .

Fonte: Elaborazioni INVALSI - Questionario di fine sperimentazione RAV Infanzia (a.s. 2019/2020) e Questionario di fine sperimentazione RAV IeFP (a.f. 2021/2022).

La soddisfazione nei confronti della piattaforma del RAV risulta superiore nelle scuole dell'infanzia statali rispetto agli altri tipi di scuola e più simili tra scuole dell'infanzia paritarie e sedi formative accreditate che erogano percorsi di IeFP. È probabile che questo risultato sia riconducibile al fatto che le scuole dell'infanzia statali, essendo inserite in istituti comprensivi e direzioni didattiche, hanno sviluppato una maggiore familiarità con gli strumenti per l'autovalutazione. Questi strumenti, infatti, sono utilizzati dall'a.s. 2014/2015 in tutte le scuole del I ciclo di istruzione; diversamente le scuole dell'infanzia paritarie e gli enti di formazione non avevano mai avuto occasione di utilizzarli prima delle sperimentazioni promosse da INVALSI, e questo può aver inciso sul loro livello di confidenza con la piattaforma.

Questi risultati sono coerenti con altri studi realizzati nell'anno 2021 e nel 2025, finalizzati ad approfondire i contenuti dei punti di forza e di debolezza

espressi dai NIV delle scuole dell'infanzia e delle sedi formative IeFP nella compilazione dei RAV sperimentali. (Vinci, 2021; 2025).

Le analisi qualitative testuali e del contenuto (Bolasco, 1999; 2013) effettuate sui campi aperti hanno mostrato che molte delle osservazioni riportate tra i punti di debolezza, riguardavano la difficoltà nell'utilizzo della *piattaforma RAV*. Nella scuola dell'infanzia le problematiche segnalate sono state piuttosto limitate: solo il 5,7% delle scuole riferisce di aver avuto difficoltà nell'utilizzo della piattaforma. Le criticità rilevate si riferiscono, in particolare, alla percezione di uno strumento eccessivamente complesso e articolato, nonché a problematiche connesse alle procedure di compilazione e di salvataggio dei contenuti.

La situazione è diversa per la IeFP, dalle analisi è emerso che, in circa il 40% dei casi, i NIV hanno segnalato criticità legate alla piattaforma RAV, evidenziate soprattutto con termini come *dati*, *indicatori*, *questionario*, *raccolta* (Vinci, 2025). Tali difficoltà hanno riguardato soprattutto la fase iniziale di lettura dei dati e l'interpretazione degli indicatori, un tema ricorrente nella letteratura sulla *data literacy* applicata ai contesti educativi (Mandinach & Gummer, 2016). Per molte sedi formative si è trattato della prima compilazione del RAV IeFP, un'esperienza che ha richiesto l'acquisizione di nuove competenze nell'uso dei dati. Come osservato da alcuni NIV, la principale difficoltà iniziale è stata comprendere la logica degli strumenti di autovalutazione e orientarsi all'interno del quadro teorico di riferimento.

Nonostante ciò, il percorso di autovalutazione è stato generalmente molto apprezzato. I risultati ottenuti costituiscono quindi un patrimonio prezioso, utile per accompagnare l'ingresso della Formazione Professionale nel Sistema Nazionale di Valutazione e per promuovere una cultura dell'autovalutazione più consapevole e partecipata.

## 5. Evidenze dall'analisi dei dati qualitativi sull'utilizzo del RAV CPIA

Con riguardo alla prima applicazione del RAV CPIA, dall'analisi tematica del contenuto delle risposte dei NIV è stato possibile individuare specifici aspetti di forza e di debolezza connessi all'utilizzo della piattaforma SNV utilizzata per la compilazione del RAV CPIA.

In considerazione della complessità del fenomeno oggetto di studio e dei dati emersi dalla prima fase di analisi quantitativa, in questo paragrafo l'attenzione si focalizza sui risultati emersi dall'analisi qualitativa con la finalità di approfondire i seguenti aspetti: organizzazione dell'informazione all'interno della piattaforma, navigazione tra una sezione e l'altra della piattaforma,

visualizzazione dei dati sulla piattaforma, compilazione dei campi aperti e salvataggio dei testi digitati.

In generale, la maggior parte dei NIV partecipanti alla consultazione, ha dichiarato di non aver avuto particolari difficoltà rispetto all'utilizzo della piattaforma SNV e questo, in coerenza con quanto esposto nei paragrafi precedenti, ci porta a desumere un buon livello di soddisfazione degli utenti. Ciononostante, dalla raccolta e dall'analisi delle risposte è stato possibile individuare specifiche osservazioni e difficoltà che, seppure interessino una minoranza dei CPIA rispondenti, possono contribuire in generale a migliorare la *user experience* con la piattaforma nel processo di autovalutazione.

Con riferimento all'organizzazione delle informazioni all'interno della piattaforma, i NIV hanno manifestato apprezzamento circa la possibilità di avere a disposizione tutta la documentazione necessaria per l'autovalutazione (ad es. dati, video tutorial, guide, PTOF ecc.). Il posizionamento e la visualizzazione di alcune sezioni (ad es. stato di compilazione del Questionario e sezione di valutazione) sono risultati migliorabili rispetto alla logica dell'attività di autovalutazione. Secondo alcuni, ad esempio, la sezione di valutazione è posizionata alla fine della pagina di ciascun indicatore e potrebbe essere messa maggiormente in evidenza per facilitare l'attività di autovalutazione.

Per quanto riguarda la navigazione tra una sezione e l'altra della piattaforma, per la maggior parte dei NEV l'esperienza è stata positiva, favorita da una grafica essenziale che ha permesso la navigazione nelle varie aree in modo intuitivo e diretto. Per una minoranza di rispondenti, la piattaforma non è risultata molto lineare in termini strutturali. Ad esempio, nell'esplorare le aree riferite agli esiti e ai processi, i rispondenti hanno affermato di non riuscire a navigare con fluidità e immediatezza tra i vari indicatori in quanto bisognava sempre ritornare indietro nella sezione precedente perdendo il riferimento alla sezione di lavoro nelle sotto-aree degli indicatori. A tal proposito, i rispondenti proporrebbero un'architettura semplificata della piattaforma, con una struttura più snella e flessibile che permetterebbe di rendere il RAV uno strumento ancora più operativo. Per alcuni, la navigazione durante il processo di compilazione del RAV è stata resa difficoltosa dalla durata temporale della connessione dell'account. Il processo di autovalutazione con la compilazione delle varie sezioni del RAV è un processo delicato che richiede tempo, pertanto, la perdita dell'accesso dopo poco tempo di inattività nella piattaforma per alcuni NIV ha reso decisamente più complessa l'attività e la navigazione in generale.

Per quanto concerne la visualizzazione dei dati sulla piattaforma, non sono state rilevate particolari difficoltà ma è stata manifestata la necessità di disporre di tutti i dati forniti a livello centrale prima dell'avvio del processo di

autovalutazione con il RAV<sup>10</sup>. Per quanto riguarda la compilazione dei campi aperti, la redazione è risultata agevole, intuitiva e utile per il processo di autovalutazione. Per quanto riguarda le funzioni di salvataggio, questo aspetto ha rappresentato per alcuni un elemento di debolezza della piattaforma. La mancanza di una funzione automatica di salvataggio dei dati e delle risposte inseriti avrebbe reso difficoltosa l'attività degli utenti. La disponibilità di tale funzione, infatti, risulterebbe utile per i NIV per evitare di perdere dati e testi digitati qualora si uscisse accidentalmente dalla sezione di lavoro.

In generale, dall'analisi delle risposte fornite dai NIV è emerso un buon livello di gradimento degli utenti. Della piattaforma sono state particolarmente apprezzate dai NIV l'organizzazione dell'informazione, la visualizzazione dei dati e la compilazione dei campi aperti. Le principali difficoltà riscontrate, seppur esposte da una minoranza dei rispondenti, hanno riguardato principalmente aspetti connessi alla navigazione della piattaforma e al salvataggio dei testi digitati. Un aspetto di particolare importanza emerso dalla consultazione dei NIV dei CPIA riguarda l'esigenza di un percorso formativo che preveda anche l'utilizzo diretto della piattaforma al fine di evidenziare le potenzialità che la stessa offre.

## 6. Opportunità e implicazioni operative a partire dai risultati

I risultati appena presentati illustrano in che modo la piattaforma del RAV è percepita da dirigenti scolastici/coordinatori e dai NIV. Seppur illustrati in modalità sequenziale, si rivelano molto utili per informare la policy del SNV, di cui il quadro teorico, pur garantendo le specificità dei vari segmenti di istruzione, abbiamo visto prevedere una stessa logica autovalutativa.

Sia dalle analisi quantitative, realizzate sui dati raccolti durante le sperimentazioni sul RAV Infanzia e sul RAV IeFP, sia da quelle testuali, sul RAV CPIA, emerge un apprezzamento per il modo in cui è organizzata l'informazione sulla piattaforma, per come sono visualizzati i dati e predisposti i campi dove inserire le risposte a domande aperte. Per contro, sono emerse difficoltà sia nella navigazione tra una sezione e l'altra della piattaforma, sia nel salvataggio dei testi digitati. Aspetti legati alle difficoltà di utilizzo delle piattaforme digitali che riflette le difficoltà più generali di utilizzo del digitale da parte dei cittadini e che rappresenta una sfida per la PA (Lenovo-Censis, 2021).

<sup>10</sup> Per approfondire la fonte dei dati, cfr. la Mappa degli Indicatori del RAV CPIA (INVALSI, 2022).

La trasformazione digitale, infatti, prevedendo l'integrazione tra la dimensione digitale e quella reale, richiede una sempre maggiore consapevolezza delle piattaforme digitali, della tecnologia in cloud, dell'intelligenza artificiale a supporto dei processi di sviluppo. Se da un lato tali elementi permettono di ottimizzare i servizi, dall'altro lato possono costituire un elemento di difficoltà per i meno esperti. In letteratura è ampiamente dimostrata l'importanza dell'esperienza e della familiarità con lo strumento tecnologico affinché esso venga utilizzato con efficacia e anche i nostri dati sembrano avvalorare tale ipotesi.

Il confronto tra i diversi segmenti ha evidenziato una differenza significativa tra scuole dell'Infanzia statali e scuole dell'Infanzia paritarie e sedi formative IeFP, queste ultime invece mostrano valori tra loro simili. Tale risultato è con molta probabilità riconducibile ad una differente livello di partecipazione pregresso al processo di autovalutazione e dell'utilizzo delle piattaforme digitali dedicate. Nel caso delle scuole dell'Infanzia statali, trattandosi di Istituti comprensivi, l'adesione al SNV risale all'a.s. 2014/2015, con il coinvolgimento delle Scuole del I e del II ciclo di istruzione nel processo di autovalutazione. Si presuppone che tale anticipo abbia influito in maniera positiva ad accrescere la conoscenza dei contenuti propri del RAV e del suo format, e quindi la familiarità con i contenuti digitali e le varie funzionalità. La IeFP ha tutto il modello di accreditamento, per questo dovrebbe riscontrare familiarità con l'utilizzo della piattaforma del RAV meglio che le scuole paritarie.

A tal proposito, uno dei modelli teorici principalmente utilizzati in letteratura, il *Technology Acceptance Model* (TAM) (Davis, 1989; Davis, Granić e Marangunić, 2023), presuppone che la facilità d'uso percepita e l'utilità percepita determinano l'atteggiamento nei confronti della tecnologia da parte degli utenti e il suo grado di utilizzo (Persico, Manca e Pozzi, 2014). In generale, tale modello afferma che ad un livello elevato di percezione di utilità e di facilità d'uso, corrisponde una maggiore predisposizione dei soggetti a adottare innovazioni metodologiche e tecnologiche in modo efficace (Muscarà e Mesina, 2014).

Pertanto, si può affermare che l'introduzione di un'innovazione tecnologica, di per sé, non è sufficiente a produrre cambiamenti o a garantirne un'efficace applicazione, almeno nei contesti educativi e scolastici. È evidente quindi l'importanza di introdurre attività informative e percorsi formativi mirati, che oltre ad accrescere le conoscenze teoriche necessarie alla compilazione del RAV, contribuiscano anche ad accrescere competenze procedurali e tecniche necessarie ad un utilizzo più consapevole della piattaforma.

## Conclusioni e prospettive future

La fase di consultazione delle scuole dell'Infanzia, dei CPIA e delle sedi formative accreditate per la IeFP durante la sperimentazione del RAV si è rivelata cruciale per ricongiungere la dimensione teorica e la dimensione pratica dell'autovalutazione, secondo l'ipotesi che la partecipazione diretta, quando è consapevole e informata, è efficace nei processi di *decision-making* (De Blasio, 2014) e valutativi.

Una caratteristica forte dell'autovalutazione è che permette alla scuola di riflettere analiticamente sulla base di criteri esterni, di confrontarli con i criteri derivati internamente e di considerare i rispettivi meriti e l'adeguatezza di entrambi (MacBeath *et al.*, 1996; MacBeath 1999).

Il lavoro svolto ha messo in evidenza che ciascun segmento di istruzione ha una propria specificità nel quadro di riferimento per l'autovalutazione, quale riflesso del proprio ordinamento. Con esso, anche le criticità riscontrate sono particolari. Per la scuola dell'infanzia, che nel contesto italiano non prevede obbligo scolastico, né strumenti di monitoraggio dello sviluppo educativo dei bambini e delle bambine, ed ha strutture organizzative differenti (statali, paritarie a gestione privata, paritarie a gestione comunale), il riconoscersi in un unico quadro teorico e la complessità di tradurre le dimensioni educative, in prevalenza di carattere qualitativo, in indicatori chiari, monitorabili e comparabili in orizzontale e nel tempo sono gli aspetti cruciali sui quali prestare maggiore attenzione. Per i CPIA, caratterizzati da utenza specifica, maggiore flessibilità dei percorsi formativi e un'organizzazione diffusa sul territorio, l'aver definito un quadro di riferimento solo per i percorsi di primo livello è certamente un aspetto da superare al fine di rendere l'autovalutazione sempre più aderente alla realtà dei CPIA. Nella Formazione Professionale, la governance regionale e l'eterogeneità che può essere gestita attraverso la costruzione di un'anagrafe nazionale oltre che trovare il minimo comun denominatore tra tutte le tipologie di offerta formativa nell'ambito della formazione professionale.

Il fatto di mantenere costante la logica del processo autovalutativo non significa appiattire verso il basso l'attività dei segmenti scolastici che si differenziano dalle scuole del I e del II ciclo di istruzione, bensì di valorizzarle in un processo di sistema per cui possono avvenire anche positive contaminazioni dalla conoscenza e dal confronto tra le differenze,

Le evidenze emerse da tale studio, consentono di ipotizzare l'esigenza di una formazione specificatamente pensata per i NIV dei differenti segmenti scolastici interessati, mirata alla promozione delle competenze inerenti all'autovalutazione e al miglioramento delle scuole. Inoltre, tali risultati potrebbero

essere oggetto di ulteriori approfondimenti, finalizzati ad esplorare aspetti legati anche all'organizzazione scolastica e alla numerosità e alla composizione dei NIV coinvolti.

Pertanto, la consultazione sugli strumenti e sulle procedure per l'autovalutazione, effettuata a seguito del loro utilizzo e a conclusione dei processi sperimentali e/o formativi, può avvalersi delle conoscenze e delle riflessioni maturate in itinere; dunque, le osservazioni e le proposte di miglioramento si rivelano essenziali per l'affinamento degli strumenti per l'autovalutazione, prima della loro messa a sistema. Dare voce ai NIV, al fine di considerare gli aspetti di forza e di criticità per poter intraprendere delle specifiche azioni (o strategie) finalizzate al consolidamento e/o al miglioramento degli strumenti e del processo di autovalutazione, diventa cruciale per una messa a sistema degli strumenti sempre più consapevole, democratica e pluralista.

## Riferimenti bibliografici

Bolasco, S. (1999). *Analisi multidimensionale dei dati. Metodi, strategie e criteri d'interpretazione*. Roma: Carocci.

Bolasco, S. (2013). *L'analisi automatica dei testi. Fare ricerca con il text mining*. Roma: Carocci.

Censis (2021), *Rapporto Lenovo-Censis. La digital life degli italiani*. Roma.

Chapman, C., Sammons P., (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?* CfBT Education Trust. Disponibile al sito <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546801.pdf>

Corbin, J.M., Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qual Sociol* 13, 3–21 (1990). <https://doi.org/10.1007/BF00988593>

Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks: Sage.

Davis, D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13, pp. 319–339.

Davis, F.D., Granić, A., Marangunić, N. (2023). The technology acceptance model 30 years of TAM, *Technology*, 1(1), pp. 1-150.

De Blasio, E. (2014) *Democrazia digitale. Una piccola introduzione*. Roma: LUISS University Press.

Demetriou, D., Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomisation study. *Oxford review of education*, 38 (2), pp. 149-170.

Epifani, G., Poliandri, D. (2022). La partecipazione nella valutazione: cosa apprendere dalla sperimentazione del RAV per i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. *Rassegna Italiana di Valutazione*, n. 83/84, pp. 5-23.

Eurostat (2018). *ESS guidelines on temporal disaggregation, benchmarking and reconciliation*, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/9441376/KS-06-18-355-EN.pdf/fce32fc9-966f-4c13-9d20-8ce6ccf079b6>.

Faggioli, M. (a cura di) (2014). *Migliorare la scuola. Autovalutazione, valutazione e miglioramento per lo sviluppo della qualità*, Bergamo: Spaggiari Edizioni srl. ISBN: 9788884343407.

Fortini, F., Vinci, E. (2025). Il gestionale a supporto della Sperimentazione RAV IeFP, in M. Freddano (a cura di), *Rapporto sulla sperimentazione del RAV IeFP in 173 sedi formative accreditate*, Milano: FrancoAngeli, pp. 65- 80.

Freddano, M. (a cura di) (2025). *L'autovalutazione nell'Istruzione e Formazione Professionale: Rapporto sulla sperimentazione del RAV IeFP in 173 sedi formative accreditate*. Milano: FrancoAngeli.

Freddano, M., Parente, G., Torti, D. (2024). *L'esperienza e-learning INVALSI per la messa a sistema del RAV per i CPIA*, Working Paper, 64, testo disponibile al sito [https://www.invalsi.it/download2/wp/wp64\\_Freddano\\_Parente\\_Torti.pdf](https://www.invalsi.it/download2/wp/wp64_Freddano_Parente_Torti.pdf).

Freddano, M., Pastore, S. (a cura di) (2018). *Per una valutazione delle scuole oltre l'adempimento. Riflessioni e pratiche sui processi valutativi*. Milano: FrancoAngeli. ISBN: 9788891770363.

Freddano M., Stringher, C. (a cura di) (2021). *Fare autovalutazione. I risultati della sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia*. Milano: FrancoAngeli.

Giardi, A. (2017). Design e Implementazione: progettare l'interazione in una piattaforma iTunesU. *MONDO DIGITALE*, pp.1-12.

INVALSI (2020a). *Scoprire i centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi*, testo disponibile al sito: [https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO\\_CPIA\\_VALU.E\\_feb20.pdf](https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAPPORTO_CPIA_VALU.E_feb20.pdf).

INVALSI (2020b). *Rapporto sulla sperimentazione del RAV per la scuola dell'infanzia*, testo disponibile al sito: [https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto\\_RAV\\_Infanzia\\_def.pdf](https://www.invalsi.it/infanzia/docs/Rapporto_RAV_Infanzia_def.pdf).

INVALSI (2022a). *RAV 2022-2025. Mappa degli indicatori*, disponibile al sito: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Mappa+degli+indicatori.pdf/e1b5fde3-7492-4943-fc0a-c26101136b4f?t=1670254688590>.

INVALSI (2022b). *RAV 2022-2025. Guida all'autovalutazione*, disponibile al sito: [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/GUIDA+ALL%27AUTOVALUTAZIONE+RAV\\_def.pdf/658e8482-b55a-a0cc-661a-e41eddb5295d?t=1670254031400](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/GUIDA+ALL%27AUTOVALUTAZIONE+RAV_def.pdf/658e8482-b55a-a0cc-661a-e41eddb5295d?t=1670254031400).

INVALSI (2022c). *Rapporto sulla Sperimentazione del RAV per l'Istruzione e Formazione Professionale*, [https://www.invalsi.it/snv/docs/1122/RAPPORTO\\_RAV%20IEFP\\_DEF.pdf](https://www.invalsi.it/snv/docs/1122/RAPPORTO_RAV%20IEFP_DEF.pdf)

ISTAT (2012). *Linee guida per la qualità dei processi statistici*. Roma.

MacBeath, J. (1999). *Schools must Speak for Themselves: the case for school self-evaluation*. London: Routledge.

MacBeath, J., Boyd, B., Rand, J., Bells, S. (1996). *Schools Speak for Themselves: towards a framework for self-evaluation*. London: College Hill Press.

Mandinach, E. B., Gummer, E. S. (2016). *Data literacy for educators: Making it count in teacher preparation and practice*. Teachers College Press.

Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution.

Mejias, U. A., Couldry, N. (2019). *Datafication*. *Internet Policy Review*, 8(4). <https://doi.org/10.14763/2019.4.1428>

Nielsen, J. (1994). *Usability engineering*, San Francisco: Morgan Kaufmann.

Nielsen, J., Molich, R. (1990). *Valutazione euristica delle interfacce utente Atti della conferenza SIGCHI sui fattori umani nei sistemi informatici*, CHI '90, New York: ACM, NY, USA, pp. 249-256.

Norman, D. A., Draper, S. W. (1986). *User-centered system design; new perspectives on human-computer interaction*, CRC Press Tylor and Francis Group: Boca Raton, FL, USA.

Ofsted (2005). *A New Relationship with Schools: Improving performance through school self-evaluation*. London, Ofsted.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: Author.

Palumbo, M., Pandolfini, V. (2015). Valutare per migliorare tra retorica e ricerca, *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, 2014/60, pp. 85-101.

Persico, D., Manca, S., Pozzi, F. (2014). Adapting the technology acceptance model to evaluate the innovative potential of e-learning systems. *Computers in Human Behavior*, 30, pp. 614-622.

Poliandri, D., Epifani, G. (2024). *Scoprire i centri provinciali per l'istruzione degli adulti: contesti, ambienti, processi. Dati dal Questionario CPIA Valu.E e dal Rapporto di Autovalutazione*. Milano: FrancoAngeli.

Poliandri, D., Freddano, M., Molinari, B. (a cura di) (2019). *RAV e dintorni: verso il consolidamento del sistema nazionale di valutazione. Sintesi dei risultati dell'Azione 1 – Valutare la valutazione. Progetto PON Valu.E., INVALSI*, testo disponibile al sito [https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAV\\_dintorni.pdf](https://www.invalsi.it/value/docs/valueforrav/RAV_dintorni.pdf)

Sauer, J., Sonderegger, A., Schmutz, S. (2020). Usability, user experience and accessibility: towards an integrative model, *Ergonomia*, 63:10, 1207-1220, DOI:10.1080/00140139.2020.1774080

Sentinelli, M. (2003). *L'usabilità dei nuovi media*. Roma: Carocci.

Stringher, C. (2021). La sperimentazione del RAV Infanzia, in M. Freddano, C. Stringher, a cura di, *Fare autovalutazione nella scuola dell'infanzia. Rapporto sulla sperimentazione del RAV Infanzia*. Milano: FrancoAngeli.

Stringher, C., Torti, D., Vinci, E. (2025). *Gli strumenti di raccolta dei dati: il Questionario Sede Formativa e il Questionario Formatori*, in M. Freddano (a cura di), *Rapporto sulla sperimentazione del RAV IeFP in 173 sedi formative accreditate*, Milano: FrancoAngeli, pp. 45-64.

Todisco, L., Tomo, A., Canonico, P., Mangia, G., Sarnacchiaro, P. (2021). Exploring social media usage in the public sector: Public employees' perceptions of ICT's usefulness in delivering value added. *Socio-Economic Planning Sciences*. 73, 100858.

Van Velzen, W., Miles, M., Elholm, M., Hameyer, U. Robin, D. (1985). *Making school improvement work*, ACCO, Belgium: Leuven.

Vanhoof, J., Van Petegem, P. (2010). Evaluating the quality of self-evaluations: The (mis)match between internal and external meta-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*. 36(1-2), pp. 20-26. DOI: 10.1016/j.stueduc.2010.10.001.

Vinci, E. (2021). L'autovalutazione nelle scuole dell'infanzia: come si è svolta e punti di vista, in M. Freddano, C. Stringher (a cura di), *Fare autovalutazione. I risultati della sperimentazione del RAV per la Scuola dell'Infanzia*, FrancoAngeli, Milano, pp. 204-217.

Vinci, E. (2025). I Nuclei interni di valutazione e il loro sguardo sul processo di autovalutazione, in M. Freddano (a cura di), *Rapporto sulla sperimentazione del RAV IeFP in 173 sedi formative accreditate*, Milano: FrancoAngeli, pp. 58- 65.

Zarour, M., Alharbi, M. (2017). User experience aspects and dimensions: systematic literature review. *International Journal of Knowledge Engineering*. 3(2), pp. 52-59.

# Contrastare la dispersione scolastica con interventi multidimensionali: la valutazione del programma Diritti a scuola

*Caterina Balenzano\**, *Daria Broglio\*\**, *Giuseppe Moro\*\*\**,  
*Daniela Oliva\*\*\*\**, *Nicola Orlando\*\*\*\*\**

The paper examines the regional program *Diritti a Scuola* (DAS), designed to combat school dropout and educational disengagement while promoting social inclusion among students. A counterfactual analysis, based on INVALSI data, compared schools participating in DAS with non-participating institutions matched through Propensity Score Matching. The findings indicate positive effects on students' skills, particularly in the lower grades of the education system.

A qualitative analysis, drawing on interviews with school principals, teachers, and experts, supports the positive impact of the program. It shows that the program's positive impacts on students' motivation, inclusion, and competencies are closely linked to factors such as enhanced teacher professionalism, the adoption of innovative teaching practices, and the involvement of external experts. Overall, the evaluation highlights that the program's multidimensional model has strengthened collaboration among schools, communities, and families, thereby helping to mitigate the risks of school dropout and the intergenerational transmission of educational disadvantage.

Keywords: school drop-out; social inclusion; educational disadvantages; counterfactual analysis; impact evaluation; mixed-methods.

\* Caterina BALENZANO, Università degli Studi di Bari Aldo Moro (caterina.balenzano@uniba.it)

\*\* Daria BROGLIO, Istituto per la Ricerca Sociale (dbroglio@irsonline.it)

\*\*\* Giuseppe MORO, Università degli Studi di Bari Aldo Moro (giuseppe.moro@uniba.it)

\*\*\*\* Daniela OLIVA, Istituto per la Ricerca Sociale (doliva@irsonline.it)

\*\*\*\*\* Nicola ORLANDO, Istituto per la Ricerca Sociale (norlando@irsonline.it)

Invio Proposta: 25-02-2025. Accettazione: 25-03-2026.

## 1. La dispersione scolastica

La dispersione scolastica rappresenta un fenomeno complesso e multifattoriale (AGIA, 2022), che è stato concettualizzato e operazionalizzato secondo diverse prospettive (Cascino, 2023). A livello internazionale, il fenomeno della dispersione scolastica viene comunemente misurato attraverso l'indicatore dell'abbandono scolastico precoce, noto come *Early Leaving from Education and Training* (ELET). Tale indicatore fa riferimento alla percentuale di giovani di età compresa tra i 18 e i 24 anni che hanno completato al massimo la scuola secondaria di primo grado (licenza media), che non sono in possesso di qualifiche professionali regionali ottenute in corsi di durata almeno biennale e non sono coinvolti in percorsi formativi (ISTAT, 2025).

Più recentemente, nel dibattito nazionale, si è fatta strada l'idea che, oltre agli studenti che interrompono precocemente il percorso formativo, nell'analisi del fenomeno vadano considerati anche coloro che presentano la cosiddetta "dispersione implicita" (o nascosta), cioè, quanti non raggiungono i traguardi di competenza minimi richiesti dal livello di scolarizzazione frequentato (Invalsi, 2019b). Mentre la dispersione esplicita non è quantificabile prima della maggiore età, quella implicita può essere stimata attraverso l'esito delle prove nazionali INVALSI di matematica, italiano e inglese. Tale misura, monitorando l'acquisizione di competenze, permette di individuare precocemente i soggetti a rischio di dispersione esplicita, già nella scuola primaria e secondaria di primo grado (*ibidem*).

La letteratura ha ampiamente documentato come il fenomeno della dispersione derivi dall'interazione dinamica di una pluralità di fattori (De Witte *et al.*, 2013; McDermott *et al.*, 2019): individuali (ad es. l'impegno degli studenti), familiari (ad es. il capitale culturale familiare), scolastici (ad es. la qualità dell'insegnamento) e comunitari (ad es. le caratteristiche del quartiere). Tra questi, è stato sottolineato il ruolo cruciale del contesto sociale di origine – in particolare del livello di istruzione dei genitori – nello sviluppo delle competenze cognitive, emotive e relazionali necessarie al successo scolastico (Raimondi *et al.*, 2013; Pensiero *et al.*, 2019; Salza, 2022).

È stato inoltre evidenziato che, quando la trasmissione intergenerazionale dello svantaggio educativo si interseca con gli effetti delle carenze socioeconomiche e culturali dei territori – come la scarsa presenza di servizi e di contesti di apprendimento – i fenomeni di dispersione implicita e abbandono costituiscono una criticità rilevante anche nel primo ciclo di istruzione.

Al riguardo, i dati INVALSI hanno mostrato come i livelli di apprendimento degli studenti varino in modo significativo in relazione alle aree geografiche, riflettendo le caratteristiche socioeconomiche e culturali dei contesti

(Argentin *et al.*, 2017; Bratti, Checchi & Filippin, 2007; Invalsi, 2019b, 2020, 2021; Panichella *et al.*, 2024). Coerentemente, le rilevazioni nazionali confermano come l'effetto dello status socioeconomico e culturale della famiglia sui risultati di apprendimento e sul rischio di abbandono scolastico precoce sia più marcato per gli studenti residenti nelle regioni meridionali (Invalsi, 2021; ISTAT, 2021; AGIA, 2022).

Parallelamente, sono stati messi in luce gli impatti duraturi della dispersione scolastica sulle traiettorie di vita degli studenti, sulle famiglie, sulle istituzioni scolastiche e, più in generale, sulle società, in termini di coesione sociale e competitività economica (Belfield *et al.*, 2007; European Commission, 2012; Camilleri & Camilleri, 2016; McDermott *et al.*, 2018).

## 2. Il contrasto alla dispersione nel programma *Diritti a Scuola*

Nell'ambito della Strategia "Europa 2020", un momento cruciale nel contrasto alla dispersione è rappresentato dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2011 (2011/C 191/01), che invitava gli Stati membri a sviluppare strategie *evidence-based* di prevenzione, intervento e compensazione, su tutti i livelli di istruzione. L'orientamento promosso dalle istituzioni europee si fonda sulla centralità della formazione come leva strategica per lo sviluppo del capitale umano, la crescita dell'occupabilità e il rafforzamento dell'economia (European Commission, 2012). Tale approccio, successivamente rafforzato dalla Raccomandazione del 2022 "*Pathways to School Success*" (2022/C 469/01), ribadisce l'impegno prioritario a favorire il successo scolastico di tutti gli studenti, indipendentemente dal contesto di origine.

È in questo scenario che si colloca il programma regionale *Diritti a Scuola* (DAS), oggetto della valutazione proposta in questo studio. Finanziata con uno stanziamento di circa 125 milioni di euro dalla Regione Puglia, l'iniziativa è stata realizzata per cinque edizioni, dal 2009 al 2013, con l'intento di migliorare l'inclusione sociale e gli esiti di apprendimento degli studenti, per contrastare i fenomeni di abbandono e dispersione. Tali finalità rispondevano alle criticità evidenziate dai dati OCSE-PISA e INVALSI, che avevano segnalato, per la popolazione scolastica della regione, livelli di competenza di base inferiori alla media nazionale. L'intervento, complesso e multidimensionale, agiva su più destinatari:

- i destinatari finali, ovvero gli studenti delle scuole pugliesi di diverso ordine e grado, di cui si puntava a rafforzare le competenze;

- i destinatari intermedi, rappresentati dai docenti coinvolti, che, oltre a svolgere attività formative, traevano essi stessi beneficio dal programma, in quanto reclutati per l’attuazione delle attività progettuali.

In tal modo, DAS si configura anche come una politica del lavoro rivolta a personale qualificato, che vive in contesti problematici sul piano occupazionale<sup>1</sup>. Inizialmente orientato al rafforzamento delle competenze di base tramite l’innovazione didattica, il programma ha progressivamente esteso il proprio raggio d’azione, promuovendo anche l’inclusione sociale degli studenti in situazione di svantaggio, grazie al lavoro sulle componenti non cognitive dell’apprendimento, realizzato dagli “esperti”.

Nelle prime tre edizioni, la struttura del DAS è stata sostanzialmente simile. Ciascuna scuola poteva proporre progetti di potenziamento di tipo *A* (materie letterarie) e di tipo *B* (materie logico-scientifiche), per una durata totale di 700 ore. Per i progetti approvati, veniva prevista l’assegnazione del personale docente e di collaboratori scolastici, selezionati dalle graduatorie di precari. I moduli potevano svolgersi sia al mattino che al pomeriggio, in compresenza oppure distaccando dalle attività della classe gli studenti con maggiori carenze scolastiche, ritenuti a rischio di dispersione. Dalla quarta edizione, vi sono stati alcuni cambiamenti:

- l’introduzione dei cosiddetti progetti *C*, la cui realizzazione è stata incentivata tramite una premialità in fase di valutazione delle proposte progettuali. Il modulo, gestito da psicologi, esperti di orientamento e mediatori culturali contrattualizzati dalle scuole, prevedeva sportelli di ascolto e orientamento scolastico e socio-lavorativo per studenti appartenenti a categorie svantaggiate e le loro famiglie;
- la tendenza a finanziare progetti più ampi, comprensivi di tutti i moduli del programma, nella logica di integrare le attività di potenziamento delle competenze con quelle di orientamento e supporto psico-sociale;
- un’attenzione prioritaria agli studenti svantaggiati, quali i) provenienti da famiglie con problematiche socioeconomiche, ii) disabili o con disturbi specifici di apprendimento, iii) di origine migrante, appartenenti a minoranze linguistiche o a comunità nomadi;
- una maggiore considerazione del livello di dispersione scolastica delle scuole proponenti, nella selezione dei progetti. Si sono, cioè, finanziate primariamente scuole che mostravano, negli anni precedenti al bando, una percentuale minore di studenti frequentanti rispetto al numero totale degli iscritti, sulla base dei dati forniti dall’Ufficio Scolastico Regionale.

<sup>1</sup> Non è comunque su questo aspetto della policy che si focalizza la nostra attenzione.

Nel corso delle diverse annualità del programma è stato coinvolto un numero significativo di scuole - in media circa 300 all'anno - che complessivamente hanno realizzato oltre 5.000 progetti. È progressivamente cresciuta nel tempo l'incidenza delle scuole secondarie di II grado (dal 20% del 2010 al 46% nel 2013) e degli istituti comprensivi (dal 20% al 37%), cui è corrisposta una contrazione dell'incidenza delle scuole primarie (dal 30% al 10%) e secondarie di I grado (dal 23% al 5%). Questo cambiamento potrebbe essere stato favorito sia dall'utilizzo, come criterio di selezione, dell'indicatore di dispersione scolastica, maggiore nei gradi superiori dell'istruzione, sia dall'introduzione dei progetti *C* (Avviso n. 7/2012), realizzati prevalentemente nelle scuole secondarie.

Nel complesso, gli insegnanti coinvolti sono stati circa 45.000. Il numero di studenti beneficiari, sommando le diverse annualità<sup>2</sup>, è stato più di 227.000, di cui il 56% di genere maschile. La quasi totalità dei destinatari (quasi il 96,5%) erano italiani; circa 8.400 erano di nazionalità non italiana; quasi 17.000 erano di origine straniera, provenienti prevalentemente da Albania, Marocco e Romania, principali Paesi di provenienza degli studenti con cittadinanza non italiana in Italia.

### 3. La valutazione del programma DAS

L'articolo si sofferma sulla valutazione d'impatto del programma DAS, esaminando l'effetto della partecipazione delle scuole ai progetti attuati nelle diverse edizioni del programma sulle competenze di base degli studenti frequentanti gli istituti finanziati. Questa valutazione di impatto, improntata alla logica controfattuale, è accompagnata da una valutazione qualitativa che studia il ruolo dei progetti nella promozione dell'inclusione sociale e i meccanismi che hanno generato la riduzione della dispersione scolastica. La valutazione del programma fa riferimento a due famiglie di metodi:

- la prima attiene ad una analisi valutativa finalizzata a far emergere e stimare l'intensità delle relazioni di causa/effetto prodotte complessivamente dai progetti di tipo *A*, *B* e *C* attuati grazie a DAS. In questo caso, la valutazione ha seguito un approccio controfattuale, teso a stimare l'impatto dell'insieme degli interventi attuati, attraverso una comparazione di quanto è accaduto agli studenti appartenenti alle scuole finanziate con quanto è accaduto a un gruppo "sufficientemente comparabile" di studenti non esposti al programma;

<sup>2</sup> È possibile e (probabile) che uno stesso studente sia conteggiato più volte.

- la seconda rivolge il focus valutativo alla comprensione di come si sono generati gli effetti di inclusione sociale, attraverso l’analisi dei meccanismi alla base delle relazioni di causa-effetto. Questo approccio permette di spiegare i processi e i meccanismi che hanno prodotto i cambiamenti empiricamente osservabili nelle competenze degli studenti, ovvero i fattori che potrebbero aver contribuito a ridurre il rischio di dispersione implicita dei beneficiari (Pawson & Tilley, 1997).

Lo studio empirico è stato guidato dalle seguenti domande valutative:

1. In quale misura il programma DAS, *nel suo insieme*, ha contribuito ad innalzare il livello di competenze di base possedute dagli allievi coinvolti, quindi a ridurre la dispersione scolastica implicita?
2. Quali effetti ha prodotto il programma sul grado di inclusione sociale dei beneficiari? In quale modo ciò è avvenuto? In particolare, ci si sofferma qui sull’analisi degli interventi di “orientamento”, di “socializzazione extra-scolastica”, e di “accompagnamento”, introdotti dalla quarta edizione di DAS, e sul loro contributo sia alla promozione dell’inclusione sociale sia alla riduzione della dispersione scolastica.

### 3.1 Dati

L’impostazione del disegno di valutazione ha dovuto tener conto di alcune criticità legate ai dati utilizzabili per la valutazione. La prima riguarda la limitata disponibilità di dati informatizzati sui progetti DAS presso la Regione Puglia. La seconda concerne il lungo intervallo di tempo intercorso fra le edizioni del programma oggetto di indagine e l’avvio della valutazione. Tale criticità si è rivelata particolarmente problematica, in quanto l’elevatissimo turnover del personale scolastico, unitamente ai tempi prolungati per l’avvio delle rilevazioni sul campo, ha reso complesso il coinvolgimento, nell’analisi qualitativa, dei docenti impegnati nei progetti.

Al fine di superare tali criticità, il gruppo di ricerca ha focalizzato l’attenzione valutativa su un campione di scuole che presentavano un grado più elevato di adesione al programma DAS e che, quindi, verosimilmente, potessero offrire maggiori spunti di riflessione dal punto di vista dei processi, dei risultati raggiunti e delle lezioni apprese. Questa scelta di campionamento, che si concentra sui casi che possono essere considerati più positivi in termini di implementazione dell’intervento, ha il limite di non poter approfondire il “funzionamento medio” dell’intervento sulla popolazione delle scuole coinvolte; ha, tuttavia, il vantaggio di offrire, con maggiore nitidezza, informazioni preziose sui

probabili effetti che il programma produce quando questo è realizzato in condizioni ideali, ovvero con maggiore intensità e continuità (Mertens & Ginsberg, 2009: 214). Complessivamente, la valutazione controfattuale offre una visione degli effetti tipica di uno *effectiveness study*, mentre quella qualitativa fornisce un'analisi da *efficacy study*. La combinazione delle due consente di ottenere una comprensione più articolata degli effetti dell'intervento.

### 3.2 Metodi: l'analisi controfattuale

Dall'analisi delle graduatorie prodotte in relazione ai bandi regionali, è emerso come tutte le scuole proponenti risultate ammissibili siano state effettivamente finanziate, rendendo impraticabile l'applicazione del *Regression discontinuity design*, inizialmente ipotizzato per questa valutazione. Per rispondere alle domande di valutazione si è, quindi, deciso di ricorrere ai micro-dati relativi alle prove Invalsi, analizzati a livello aggregato di istituto scolastico. L'unica soluzione praticabile, nel rispetto dei vincoli di tutela della privacy degli studenti, è stata quella di chiedere a INVALSI di segnalare al gruppo di valutazione i codici delle scuole partecipanti a una sola edizione del programma, di quelle coinvolte in più edizioni e di quelle non partecipanti, così da rendere possibile la comparazione tra i tre gruppi. Poiché non è stato possibile acquisire dati puntuali sugli abbandoni e sulle valutazioni delle competenze a livello di singolo studente, né su quanti alunni fossero o meno coinvolti in DAS, non è stato possibile monitorare nel tempo il percorso dei beneficiari, limitando l'analisi degli effetti del DAS sulla dispersione implicita a livello di istituto. Si segnala, inoltre, che gli effetti sugli istituti si sono potuti calcolare solo in riferimento alle classi per le quali sono previste le prove Invalsi (II e V della primaria, III della secondaria di primo grado e II della secondaria di secondo grado, a cui il programma è stato esteso, a partire dalla II edizione). Per evitare la riconoscibilità della scuola, non è stato possibile suddividere il campione in base alle tipologie di progetto (*A vs B*) attivate in ciascun istituto beneficiario; pertanto, è possibile che, nella stima dell'effetto sulle competenze linguistiche (*A*), siano considerate scuole che hanno realizzato solo progetti di potenziamento delle competenze matematiche (*B*) e viceversa. Ci si trova, cioè, costretti a limitare le proprie considerazioni all'efficacia media di un intervento molto eterogeneo e composito di misure. In definitiva, per stimare l'impatto del programma DAS, si è proceduto a confrontare le variabili risultate, considerando gli istituti scolastici ammessi al DAS e un gruppo di non

partecipanti<sup>3</sup>, abbinati attraverso una procedura di *Propensity Score Matching* (PSM, Tabella 1). La metodologia di valutazione proposta consiste in un modello così descrivibile:

- Stratificazione delle scuole beneficiarie di DAS in singole celle definite in base alle loro principali caratteristiche rilevabili e stima di un modello di regressione Probit del tipo:

$$P(T = 1) = \phi(X) \quad (1)$$

dove  $X$  rappresenta il vettore delle caratteristiche osservabili dell'istituto.

- Generazione di un parametro (*propensity score*), a partire dal modello probit (1), che rappresenta la probabilità di aver beneficiato del DAS in base alle caratteristiche osservabili di ciascuna scuola.
- Abbinamento delle scuole partecipanti e non partecipanti al DAS (*Matching*).

Tale procedura di *statistical matching* è avvenuta sulla base di un algoritmo di *matching* a raggio che garantisce, per ciascun partecipante al progetto, la costruzione di un gruppo di confronto di individui con caratteristiche osservabili simili, riassunte dal *propensity score*, entro una soglia massima di tolleranza<sup>4</sup>. Le stime d'impatto sulle variabili risultato sono state prodotte come effetti medi del trattamento sui trattati (*Average treatment effects on the treated*, ATT) secondo l'approccio proposto da Heckman, Ichimura e Todd (1997) e Dehejia e Wahba (1998):

$$ATT_c = E(Y_i^T | T_i^C = 1) - E(Y_i^{NT} | T_i^C = 1)$$

I parametri  $ATT_c$  dell'equazione sono stimati come la differenza tra: (i) il valore medio della variabile risultato dei trattati  $E(Y_i^T | T_i^C = 1)$  e (ii) il valore medio del controfattuale  $E(Y_i^{NT} | T_i^C = 1)$ , stimato tramite i risultati medi dei non-beneficiari con caratteristiche simili, individuati mediante la procedura di *propensity score matching*.

<sup>3</sup> Per l'analisi delle variazioni sono state considerate le scuole che hanno partecipato al DAS nell'anno di riferimento della stima ma non nell'anno precedente; il gruppo di confronto è composto, invece, da scuole simili che non hanno partecipato al DAS in entrambi gli anni scolastici considerati.

<sup>4</sup> È stato utilizzato un caliper tra 0.05 e 0.25 in funzione della distribuzione del propensity score (Heckman, Ichimura, Todd, 1997; Dehejia e Wahba, 1998).

Tab. 1 – Il disegno della valutazione: variabili di risultato e di matching

	a.s. 2010-2011	a.s. 2011-2012	a.s. 2012-2013	a.s. 2013-2014
<i>Variabili di risultato</i>	Media del punteggio normalizzato nella prova di italiano e di matematica (per grado) <sup>5</sup> ;	Media del punteggio normalizzato nella prova di italiano e di matematica (per grado); Andamento del punteggio medio rispetto all'anno precedente.	Media del punteggio normalizzato nella prova di italiano e di matematica (per grado); Andamento del punteggio medio rispetto all'anno precedente.	Media del punteggio normalizzato nella prova di italiano e di matematica (per grado); Andamento del punteggio medio rispetto all'anno precedente.
	% di studenti con livelli di competenza bassi o in fase di acquisizione;	% di studenti con livelli di competenza bassi o in fase di acquisizione;	% di studenti con livelli di competenza bassi o in fase di acquisizione;	% di studenti con livelli di competenza bassi o in fase di acquisizione;
<i>Variabili di matching</i>	Provincia; numero di studenti; % di studenti stranieri; % di studenti regolari; % di studenti che hanno frequentato l'asilo nido; % di studenti full time; Proxy di contesto: livello di istruzione familiare (alto=almeno un genitore con titolo universitario, medio= almeno un genitore con DSMS, basso=entrambi i genitori con un titolo inferiore alla DSMS).	Provincia; numero di studenti; % di studenti stranieri; % di studenti regolari; % di studenti che hanno frequentato l'asilo nido; % di studenti full time; Proxy di contesto: livello di istruzione familiare (alto=almeno un genitore con titolo universitario, medio= almeno un genitore con DSMS, basso=entrambi i genitori con un titolo inferiore alla DSMS).	Provincia; numero di studenti; % di studenti stranieri; % di studenti regolari; % di studenti che hanno frequentato l'asilo nido; % di studenti full time; Proxy di contesto: livello di istruzione familiare (alto=almeno un genitore con titolo universitario, medio= almeno un genitore con DSMS, basso=entrambi i genitori con un titolo inferiore alla DSMS).	Provincia; numero di studenti; % di studenti stranieri; % di studenti regolari; % di studenti che hanno frequentato l'asilo nido; % di studenti full time; Proxy di contesto: livello di istruzione familiare (alto=almeno un genitore con titolo universitario, medio= almeno un genitore con DSMS, basso=entrambi i genitori con un titolo inferiore alla DSMS).

<sup>5</sup> I dati relativi ai progetti realizzati nell'a.s. 2009-10, in risposta all'Avviso 2009, non sono disponibili; pertanto, il confronto tra istituti finanziati e non partecipanti rispetto all'andamento dei punteggi relativi alle competenze ottenuti dagli studenti è osservabile solo a partire dall'a.s. 2011-12.

Le variabili risultato considerate sono:

- il punteggio medio normalizzato delle prove di italiano e matematica delle scuole partecipanti al DAS negli anni scolastici dal 2010-2011 al 2013-2014, confrontando le scuole che sono state finanziate in una sola edizione con quelle che hanno partecipato a due o più annualità, e quello degli istituti non partecipanti;
- le variazioni del punteggio medio normalizzato delle prove di italiano e matematica rispetto all'anno precedente, confrontando le scuole che hanno partecipato al DAS con quelle che non lo hanno fatto.

Non essendo disponibili dati adeguati alla valutazione dell'effetto del DAS sulla dispersione esplicita, è stato effettuato un esercizio di stima utilizzando l'indicatore di dispersione implicita (Invalsi, 2019b), che considera la percentuale di studenti che raggiungono livelli di competenza molto bassi (I Fascia Invalsi) o in via di prima acquisizione (II Fascia Invalsi), e che, dunque, presentano anche un maggior rischio di dispersione esplicita. Al riguardo, è doveroso precisare che tale stima potrebbe risultare parzialmente distorta a causa dell'impossibilità di controllare il dato relativo alla dispersione esplicita. Poiché l'analisi è stata condotta utilizzando dati aggregati, una riduzione della dispersione esplicita potrebbe far apparire maggiore la dispersione implicita e viceversa. Sarebbe stato possibile adottare, come misura *proxy* della dispersione esplicita, la quota di studenti che, in ciascun istituto, non completano il percorso o non si riscrivono, tenendo conto di coloro che transitano nei percorsi di formazione professionale di competenza regionale. Trattandosi, tuttavia, di un indicatore costruito a partire da elaborazioni su dati amministrativi di annate remote, tale opzione non si è rivelata praticabile.

*Tab. 2 – Scuole trattate e non trattate per la stima degli effetti (numerosità)*

	<i>Scuole trattate</i>	<i>Di cui partecipanti ad una precedente edizione del DAS</i>	<i>Scuole non trattate selezionate per il matching</i>
2010-2011	371	211	352
2011-2012	291	212	285
2012-2013	301	168	292
2013-2014	235	197	222

La Tabella 2 indica il numero di scuole utilizzate per la stima degli effetti tramite PSM. Il matching è avvenuto verificando il supporto comune (*common support*) tra scuole trattate e di controllo, sulla base delle caratteristiche osservabili di contesto (provincia, numerosità e composizione studenti, frequenza

asilo nido, tempo pieno, livello istruzione familiare), permettendo così di isolare l'impatto netto del DAS.

### *3.3 Metodi: la valutazione qualitativa*

Presso le scuole beneficiarie incluse nel campione, sono state condotte interviste individuali e di gruppo rivolte ai diversi attori del programma. In particolare, si è scelto di realizzare interviste e/o focus group con dirigenti scolastici, docenti curricolari referenti dei progetti A e B, “docenti DAS”, che sono stati inseriti nelle scuole attraverso il programma, ed esperti esterni - psicologi, orientatori e mediatori culturali - impegnati nei progetti C. A causa del lungo intervallo temporale intercorso tra la conclusione dei progetti e la valutazione, non è stato possibile coinvolgere direttamente gli studenti né le loro famiglie. Tale limite, connesso principalmente all'indisponibilità dei contatti, è stato parzialmente superato attraverso la raccolta delle percezioni di docenti ed esperti coinvolti, con l'obiettivo di ricostruire, seppur in modo indiretto, l'impatto del programma sui destinatari finali.

A fronte della richiesta di disponibilità, è stato possibile raggiungere complessivamente 12 scuole delle 45 coinvolte nella valutazione *ex post*. Nel dettaglio, sono state realizzate: interviste individuali a 7 dirigenti scolastici, 8 docenti DAS e 6 esperti, nonché interviste individuali e di gruppo a 28 docenti interni. Dal momento che molti dirigenti scolastici e docenti interni e DAS non erano reperibili presso lo stesso istituto in cui operavano negli anni scolastici del programma, solo in due delle dodici scuole coinvolte è stato possibile raccogliere le testimonianze di tutti gli attori previsti. Le domande valutative che hanno orientato l'analisi dei dati narrativi sono state:

1. In che modi l'esperienza DAS ha migliorato le competenze dei docenti coinvolti? In che modi i progetti A, B e C hanno impattato sull'inclusione sociale e sulla dispersione implicita degli studenti?
2. Nel percorso di implementazione di DAS, quale ruolo ha avuto il coinvolgimento di nuove professionalità (docenti DAS, psicologi, orientatori, mediatori culturali)? Attraverso quali meccanismi è stato possibile stimolare gli esiti osservati?

In coerenza con gli obiettivi dell'indagine, le griglie utilizzate per le interviste individuali e di gruppo hanno esplorato due dimensioni distinte: (a) gli effetti percepiti dai rispondenti; (b) le rappresentazioni degli attori coinvolti sui fattori che hanno favorito tali effetti.

#### 4. L'impatto sulle competenze degli studenti, sulla dispersione scolastica e sull'inclusione sociale

Una prima valutazione d'insieme del programma può essere fatta analizzando la dispersione implicita attraverso gli indicatori delle competenze di italiano e matematica monitorati da Invalsi. Gli studenti pugliesi ottengono mediamente performance peggiori rispetto alla media nazionale, mostrando livelli più critici nei tassi di dispersione implicita. Tuttavia, dalle analisi presentate nel rapporto *Risultati sul Sistema Scolastico Pugliese* (2014) relative agli anni scolastici in cui è stato attuato il programma, ovvero 2010/11, 2011/12, 2012/13 e 2013/14, emergono notevoli miglioramenti nelle prove INVALSI degli studenti pugliesi frequentanti la classe II della primaria. Infatti, nonostante una situazione iniziale di svantaggio rispetto alla media nazionale, dall'anno scolastico 2010/11 al 2013/14, il punteggio medio della Regione Puglia è aumentato in modo costante, sino a superare la media nazionale di +1,6 punti per Italiano e di +1,7 per Matematica. Significativi miglioramenti nel periodo considerato sono osservabili anche per la classe V della primaria: colmando un *gap* negativo iniziale di circa tre punti, i punteggi si sono assestati sui livelli medi nazionali, sia in riferimento alla competenza linguistica che a quella matematica. Al contrario, per le classi III della scuola secondaria di I grado e II della scuola secondaria di II grado si sono osservati dei generali peggioramenti, facendo registrare un conseguente aumento del divario nel livello di competenze di base tra gli studenti pugliesi e i coetanei che compongono la popolazione studentesca nazionale. Il disallineamento nei risultati osservati tra i diversi gradi di istruzione può essere letto in modo più accurato alla luce della maggiore efficacia dimostrata dagli interventi attuati nelle fasi iniziali del percorso scolastico, rispetto a quelli introdotti nei cicli successivi, nel promuovere il recupero delle carenze nelle competenze di base (ad es., Wanzek *et al.*, 2018; Brown *et al.*, 2023). A tal proposito, i dati Invalsi evidenziano una duplice dinamica: da una parte, i risultati ottenuti dagli studenti nel II ciclo restano fortemente influenzati da quelli raggiunti in uscita dal I ciclo, che a loro volta sono correlati al background socioeconomico e territoriale di appartenenza; dall'altra, gli interventi attuati precocemente risultano più efficaci nel migliorare l'equità nei processi di apprendimento (Invalsi, 2019a; 2025).

Comunque, monitorando il fenomeno della dispersione scolastica esplicita attraverso l'indicatore relativo agli *early school leavers* (ESL), relativo ai giovani 18-24enni che hanno conseguito al più la licenza media senza proseguire gli studi, i dati Istat disponibili mostrano un miglioramento dell'indicatore in Puglia, che scende dal 24,9% del 2009 al 19,9% del 2014, pur rimanendo

superiore sia rispetto alla media delle regioni del Sud Italia (19,2%) sia alla media italiana (16,2%).

A fronte di questo andamento, obiettivo della valutazione d'impatto è stato quello di stimare con un approccio controfattuale in che misura il programma DAS possa aver contribuito a queste dinamiche.

#### 4.1 I risultati dell'analisi controfattuale

In questo paragrafo vengono presentati i risultati della stima degli effetti del DAS sul livello di competenze base acquisite e sul miglioramento nel tempo delle stesse a livello medio di scuola. Come già precisato, questi risultati vanno interpretati con cautela per via dell'adattamento della metodologia di stima controfattuale rispetto ai dati disponibili. Le tabelle 3 e 4 presentano gli effetti della partecipazione a DAS sui punteggi medi delle prove Invalsi, per materia, anno e livello scolastico. La tabella 3 riporta la differenza tra i punteggi medi di competenze linguistiche e matematiche delle scuole partecipanti al DAS e quelli delle scuole di controllo (non partecipanti), espressa in percentuale:

$$\frac{M_{\text{scuole trattate}} - M_{\text{scuole non trattate}}}{M_{\text{scuole non trattate}}} \times 100$$

La tabella 4 mostra la medesima differenza, includendo nel gruppo delle scuole trattate solo quelle che hanno partecipato a più edizioni di DAS.

I risultati mostrano un effetto positivo e statisticamente significativo del programma sui punteggi Invalsi per le competenze di base in italiano e matematica: i punteggi medi delle scuole partecipanti al DAS sono significativamente più alti di quelli ottenuti nelle scuole non partecipanti. L'effetto è significativamente più alto nei livelli scolastici inferiori e decresce progressivamente nella scuola superiore di primo e secondo grado: nel 2010-2011, il punteggio medio nelle prove di italiano registrato per le seconde classi delle scuole primarie partecipanti al DAS è il 6,9% più alto rispetto a quello del gruppo di confronto, percentuale che decresce al 6,7% nelle classi quinte e al 5,5% nella terza media inferiore. Lo stesso *trend* si registra negli anni successivi, in cui si aggiunge il dato relativo all'effetto nella scuola superiore di secondo grado, che risulta sistematicamente inferiore a quello della scuola media inferiore. Effetti analoghi si registrano anche in riferimento alle prove di matematica. Va altresì sottolineato come gli effetti del DAS siano aumentati progressivamente nelle quattro annualità considerate, sia per italiano che per matematica, e per

tutti i livelli di istruzione, e siano ancora più elevati se si considerano le scuole che hanno partecipato a più edizioni del DAS, elemento che suggerisce l'importanza di consolidare e replicare gli interventi nel tempo. Rispetto alle competenze osservabili, gli effetti sulle prove di matematica risultano leggermente più alti di quelli sull'italiano.

Tab. 3 - Effetto per livello e materia sul punteggio medio normalizzato espresso come incremento percentuale rispetto al valore medio delle scuole di controllo (scuole partecipanti a DAS vs scuole non partecipanti a DAS)

	II Primaria		V Primaria		III Media Inf.		II Media Sup.	
	Italiano	Mate- matica	Italiano	Mate- matica	Italiano	Mate- matica	Italiano	Mate- matica
2010-2011	6.9***	7.1***	6.7***	7***	5.5**	5.9**		
2011-2012	7.1***	7.1***	6.8***	7.2***	5.6**	6**	5.2*	5.5*
2012-2013	7.5**	8**	7.1**	7.5**	6***	6.5**	5.6**	5.6**
2013-2014	8*	8.2*	7.5*	7.8*	6.5**	6.8**	6.2**	5.9**

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

Fonte: elaborazione su micro-dati INVALSI

Tab. 4 - Effetto per livello e materia sul punteggio medio normalizzato, espresso come incremento percentuale rispetto al valore medio delle scuole di controllo (scuole partecipanti a più edizioni di DAS vs scuole non partecipanti a DAS)

	II Primaria		V Primaria		III Media Inf.		II Media Sup.	
	Italiano	Mate- matica	Italiano	Mate- matica	Italiano	Mate- matica	Italiano	Mate- matica
2010-2011	7.2**	7.2**	7**	7.2**	5.6*	6.1*		
2011-2012	7.2**	7.3**	7**	7.3**	5.8*	6.2*	5.3	5.7
2012-2013	7.7*	8.2*	7.3*	7.7*	6.3*	6.8*	5.9**	5.7**
2013-2014	8.2	8.3	7.8*	8*	6.8*	7*	6.5**	6.2**

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$

Fonte: elaborazione su micro-dati INVALSI

#### *4.2 Effetti del DAS sulla dispersione implicita: un esercizio di stima sui dati Invalsi*

Data l'indisponibilità di dati sulla dispersione esplicita, si è proceduto a stimare l'effetto di DAS sulla dispersione implicita, utilizzando i dati Invalsi relativi al periodo in cui è stato implementato il programma, comparando le scuole partecipanti al DAS e quelle non partecipanti, risultate simili dal *matching* statistico. Ci si è concentrati sulla quota di studenti che, negli anni del programma, non hanno raggiunto il 25% di risposte esatte nelle prove di Italiano e Matematica. Dai risultati emerge come la percentuale di studenti che ottengono punteggi minimi è meno elevata tra le scuole DAS rispetto a quelle di confronto, in particolare per le prove riferite alla matematica e per le edizioni più recenti del programma. Tuttavia, la differenza tra i due gruppi non è statisticamente significativa.

### **5. Nella black box del programma: i risultati dell'analisi qualitativa**

La ricerca valutativa si è focalizzata sui fattori interni al funzionamento di DAS responsabili del successo, pur limitato, del programma. Lo scopo era comprendere l'influenza del potenziamento delle competenze dei docenti e del contributo degli esperti sulla prevenzione e sul contrasto della dispersione scolastica, nonché sulla promozione dell'inclusione sociale degli studenti pugliesi.

#### *5.1 Il rafforzamento dei profili professionali e delle competenze dei docenti e le ripercussioni sugli studenti*

Nonostante alcuni limiti organizzativi (ad es. la scarsa continuità dei docenti DAS e il ritardo nell'avvio dei progetti), le percezioni di dirigenti e docenti interni e DAS, dei diversi ordini di scuola partecipanti, convergono nell'evidenziare come il programma DAS abbia prodotto risvolti significativi sui diversi attori coinvolti. Si evidenzia, in particolare, l'effetto positivo di DAS sulla crescita professionale di tutti i docenti coinvolti: grazie alla coprogettazione e alla compresenza in aula, gli insegnanti interni alle scuole DAS hanno conosciuto e testato metodologie innovative e strumenti digitali, mentre i docenti DAS (cioè, i docenti aggiuntivi finanziati con il programma) hanno potuto maturare le proprie competenze professionali. Il meccanismo virtuoso attivato è riconducibile ad una sorta di osmosi continua tra i docenti coinvolti in DAS: da una parte, trasferendo l'esperienza maturata in aula, i docenti

interni hanno sovente assunto una funzione di tutoraggio dei docenti meno esperti; dall'altra, i docenti DAS hanno favorito l'introduzione di strumenti informativi e comunicativi basati sulle nuove tecnologie, "contaminando" le pratiche dei colleghi più esperti. Il potenziamento della collaborazione tra docenti, importante leva per l'efficacia scolastica (García-Martínez *et al.*, 2021; Hargreaves, 2021), sembra dunque essere stato raggiunto da DAS.

Inoltre, le attività di aula sono state realizzate secondo un modello di apprendimento attivo, partecipativo ed inclusivo, con modalità interattive che favoriscono il sostegno tra pari ed evitano l'isolamento degli studenti e la creazione di gruppi *ghetto*. Attraverso l'attuazione dei progetti DAS è stato, dunque, possibile costruire e sperimentare un modello di insegnamento-apprendimento "personalizzato e non convenzionale", capace di adattarsi alle esigenze del singolo allievo.

Secondo gli intervistati, è stato proprio il cambiamento nell'approccio didattico a far sì che gli studenti percepissero interesse e supporto da parte della scuola e degli insegnanti. Grazie a questa *cura*, in alcuni casi non presente nelle famiglie di appartenenza, si è riusciti a stimolare la motivazione, il coinvolgimento e l'impegno dei ragazzi nel percorso scolastico. Tale dato conferma, in linea con la letteratura, il ruolo determinante dell'attenzione che i docenti rivolgono al benessere degli studenti e al supporto emotivo che riescono a fornire (Dickinson & Kreitmair, 2021; Tao *et al.*, 2022).

## 5.2 Il ruolo delle nuove professionalità coinvolte nel progetto DAS sull'inclusione sociale dei beneficiari

Il coinvolgimento di psicologi, orientatori e mediatori culturali è stato percepito da tutti gli intervistati come uno strumento significativo per accompagnare l'attuazione dei progetti DAS. Sebbene le azioni avessero come focus principale l'apprendimento dei ragazzi, nell'ambito dei progetti *C* sono state coinvolte anche le loro famiglie e i servizi presenti sul territorio. Le figure esterne specializzate, valorizzando anche gli aspetti emotivi e sociali dell'apprendimento, hanno avuto un ruolo chiave nella prevenzione della dispersione scolastica, offrendo risposte diversificate e multidimensionali ai bisogni degli studenti (Hilal *et al.*, 2024).

Sono numerosi gli elementi di apprezzamento espressi dai tutor e dagli insegnanti circa l'andamento dei Progetti *C*, in tutti i gradi di scuole coinvolte. Questa tipologia di progetto, diversificata per scopi in ragione delle professionalità introdotte e dei diversi bisogni degli studenti, ha agito soprattutto su quattro fronti di prevenzione e *cura*:

- il livello dell'agire delle scuole per la lotta alla dispersione (affrontando gli ostacoli all'apprendimento, i blocchi emotivi, i disagi familiari che spesso fanno da "sfondo" alla vita scolastica dei ragazzi);
- la sensibilizzazione delle famiglie e dei docenti in merito all'integrazione degli studenti con background migratorio;
- l'accoglienza/ascolto/risoluzione di problemi legati alla sfera emotiva e al disagio preadolescenziale e adolescenziale;
- la gestione delle transizioni scuola-università e scuola-lavoro, grazie al ruolo dell'orientatore, che ha espresso meglio le sue competenze nelle scuole di grado superiore.

Sono state, inoltre, compiute attività per uno screening tempestivo dei disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e azioni di invio di studenti fragili verso i servizi territoriali, per il trattamento dei casi più gravi. È, questo, un elemento di novità interessante: l'interfaccia dei professionisti del Progetto C con gli assistenti sociali di alcuni Comuni di appartenenza delle scuole o con altri professionisti operanti nei servizi territoriali ha stimolato lo sviluppo di un approccio di rete multiprofessionale, in un'ottica di attivazione del territorio per la costruzione di una comunità educante supportiva. Una simile sinergia ha portato, in diverse realtà, all'istituzione di uno sportello di ascolto psicologico permanente all'interno degli istituti, a supporto di corpo docenti, alunni e famiglie.

## Discussione e conclusioni

Il programma Diritti a Scuola ha mostrato, nonostante alcuni limiti evidenti nel suo processo realizzativo, un certo grado di efficacia nel contrasto alla dispersione scolastica. I risultati ottenuti sul target esplicito di progetto sono stati, complessivamente, soddisfacenti. In particolare, gli effetti positivi del DAS sui livelli medi delle competenze di base sono statisticamente significativi: più marcati nella scuola primaria, decrescono progressivamente nei cicli successivi. Tali evidenze confermano che gli interventi volti al potenziamento delle competenze di base nella scuola secondaria hanno un impatto relativamente più contenuto sulle abilità di *literacy* e *numeracy* rispetto a quelli attuati nelle fasi iniziali del percorso scolastico (Wanzek *et al.*, 2018; Brown *et al.*, 2023; Invalsi, 2025). Tali effetti, inoltre, aumentano progressivamente nelle quattro annualità considerate, probabilmente per via del fatto che, negli anni, l'impatto positivo dei progetti si consolida e si amplifica nelle scuole che partecipano a più edizioni. Nel complesso, questi risultati confermano

l'importanza, ben colta dagli ideatori del programma, di intervenire sin dalle prime fasi del percorso scolastico per evitare che *gap* nelle competenze di base possano aggravarsi con l'avanzare degli studi, e testimoniano il bisogno di garantire continuità agli interventi, evitando azioni isolate e intermittenti. Tuttavia, va sottolineato che il programma non produce effetti significativi sulla distribuzione degli studenti con livelli minimi di competenza. Analizzando gli effetti del programma sui livelli di competenze minime acquisite, attraverso l'indicatore INVALSI di dispersione implicita, i due gruppi comparati non mostrano differenze rilevanti. Tale risultato suggerisce che il programma potrebbe non essere pienamente efficace nel recupero delle carenze disciplinari più gravi: pur generando un beneficio medio osservabile nelle scuole coinvolte, non riesce a intervenire efficacemente sui gruppi di studenti che presentano maggiore difficoltà.

Alcune caratteristiche e meccanismi del programma, evidenziati dalla valutazione qualitativa, possono aiutare a cogliere meglio l'entità degli effetti prodotti e a spiegare il successo, seppure limitato, di DAS.

In primo luogo, grazie alle attività extracurricolari realizzate, il progetto DAS ha contribuito all'aumento del tempo scuola, un indicatore strettamente correlato alle statistiche di dispersione e abbandono. Puntando sull'innovazione didattica, DAS ha permesso di "agganciare" anche studenti che, con i metodi tradizionali, non riuscivano a raggiungere gli obiettivi minimi del ciclo di studi di pertinenza. Inoltre, un elemento progettuale che ha generato un impatto positivo sul contesto scolastico e sui percorsi degli studenti è stato la penetrazione dei saperi tra docenti di ruolo e docenti DAS. Una simile "contaminazione" tra la solida esperienza dei docenti interni e le competenze innovative dei docenti DAS ha consentito di migliorare la qualità della collaborazione tra docenti e del clima scolastico. Il meccanismo di interscambio collaborativo tra docenti risulta particolarmente rilevante alla luce di un ampio corpo di studi che ne evidenzia l'impatto positivo sul miglioramento scolastico, con effetti sia sulla qualità dell'insegnamento sia sul rendimento degli studenti (Lofthouse & Thomas, 2017; Lu & Hallinger, 2018; Liu *et al.*, 2021). In questa prospettiva, è possibile ipotizzare che la condivisione, lo scambio di pratiche, il dialogo e la valutazione congiunta tra i docenti curricolari e aggiuntivi abbiano contribuito a generare un clima di supporto e collaborazione, con ricadute positive sull'efficacia didattica. In aggiunta, si è rivelata molto utile la scelta di ampliare la platea dei partecipanti alle attività di DAS ad interi gruppi classe e non soltanto agli studenti con maggiori difficoltà. Ciò ha aiutato a intervenire organicamente sui contesti di apprendimento, evitando una stigmatizzazione degli studenti più fragili. Attraverso questo meccanismo, è stato possibile, cioè, contenere il rischio che gli studenti con un rendimento

scolastico più basso coinvolti in DAS potessero sentirsi ulteriormente stigmatizzati, etichettati ed emarginati, alimentando il circolo vizioso dell'insuccesso scolastico. In linea con la teoria dell'etichettamento (Becker, 1974), molte ricerche hanno infatti dimostrato come l'attribuzione di etichette negative possa plasmare l'autopercezione e i comportamenti degli studenti, influenzando profondamente il loro benessere socio-emotivo, il rendimento e il successo scolastico (Arslan, 2021; Abdullah *et al.*, 2023; Abdullah, 2025; Khan *et al.*, 2019). Al contrario, il coinvolgimento di interi gruppi classe in DAS ha contribuito a prevenire processi di etero e auto-stigmatizzazione, che, per effetto della profezia che si autoadempie (Merton, 1970), avrebbero potuto compromettere ulteriormente lo sviluppo personale ed accademico dei ragazzi (Abdullah *et al.*, 2023; Matos *et al.*, 2023). In tal modo, si è tutelata l'autostima e il senso di appartenenza degli alunni, elementi fondamentali per la motivazione scolastica e i processi di apprendimento, con ricadute significative sul rischio di dispersione (Good *et al.*, 2012; Pennington *et al.*, 2016; Haft *et al.*, 2023; Ellis & Johnston, 2024).

Complessivamente, il merito principale di DAS appare la multidimensionalità del modello di intervento: coniugando supporti didattici, motivazionali e psicologici e restituendo una inattesa centralità alle famiglie, il programma ha innescato una connessione tra risorse e attori, limitando l'impatto negativo della trasmissione intergenerazionale dello svantaggio educativo e delle carenze culturali dei contesti territoriali in cui si sviluppa la crescita globale dei cittadini. In particolare, in linea con l'orientamento europeo volto al potenziamento delle competenze di base (European Commission, 2025), il programma ha creato le condizioni per contrastare le disuguaglianze, stimolando tutti, in una prospettiva di apprendimento permanente, a partecipare attivamente al mercato del lavoro e alla vita democratica della società.

Pur offrendo spunti di riflessione interessanti sulle strategie di contrasto alla dispersione, lo studio valutativo presenta alcuni limiti metodologici: l'impossibilità di utilizzare un disegno sperimentale, oppure almeno un *Regression Discontinuity Design*; l'accessibilità dei soli dati aggregati, che ha reso impraticabile stimare l'impatto dei diversi progetti sui percorsi individuali degli studenti; la difficoltà nel reperimento dei dati e nel coinvolgimento degli attori da intervistare, a causa dell'eccessivo tempo trascorso dall'implementazione del programma. Alla luce di queste criticità, sarebbe auspicabile che future valutazioni adottino disegni metodologici più rigorosi e realizzino una raccolta dati più tempestiva e integrata, combinando analisi quantitative e qualitative a livello individuale, per valorizzare il punto di vista di studenti, famiglie e docenti, sia durante che dopo l'implementazione degli interventi. In questo modo, si potrebbe cogliere l'evoluzione dei processi e degli esiti di breve,

medio e lungo periodo. Pur con i limiti evidenziati, lo studio ha messo in luce l'impatto positivo del programma DAS e il bisogno di continuare ad investire nel contrasto alla dispersione scolastica attraverso interventi precoci, integrati e multidimensionali, in grado di mitigare gli effetti del contesto familiare e territoriale in cui operano le istituzioni scolastiche (Invalsi, 2021; ISTAT, 2025) e di sostenere i percorsi di apprendimento e di inclusione delle fasce più vulnerabili della popolazione studentesca.

## Riferimenti bibliografici

Abdullah, T. (2025). Impact of Peer Labelling on the Wellbeing and Academic Performance of Secondary School Students. *Journal of Education & Social Sciences*, 13(1), 59-84.

Abdullah, T., Haq, A.U., Qureshi, A.W. (2023). Assessing the role of teachers & parents in developing strategies against social media misuse among students. *Gomal University Journal of Research*, 39(3), 341-354. <https://doi.org/10.51380/gujr-39-03-07>

AGIA (2022). La dispersione scolastica in Italia: Un'analisi multifattoriale. <https://www.ga-ranteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

Argentin, G., Barbieri, G., Falzetti, P., Pavolini, E., & Ricci, R. (2017). I divari territoriali nelle competenze degli studenti italiani: tra fattori di contesto e ruolo delle istituzioni scolastiche. *Social Policies*, 4(1), 7-28.

Arslan, G. (2021). School bullying and youth internalizing and externalizing behaviors: Do school belonging and school achievement matter? *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(1), 2460-2477. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00526-x>

Becker, H. (1974). *Labelling theory reconsidered*. *Deviance and social control* (pp.41-66). London: Tavistock.

Belfield, C.R., Levin, H.M. (Eds.). (2007). *The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education*. London: Bloomsbury Publishing PLC.

Bratti, M., Checchi, D., Filippin, A. (2007). *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*. Il Mulino.

Brown, L.E., Kim, H.Y., Tubbs Dolan, C., Brown, A., Sklar, J., Aber, J.L. (2023). Remedial programming and skill-targeted SEL in Low-Income and crisis-affected contexts: Experimental evidence From Niger. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 16(4), 583-614.

Camilleri, M.A., Camilleri, A. (2016). Education and social cohesion for economic growth. *International Journal of Leadership in Education*, 19(5), 617-631.

Cascino, G. (2023). School drop-out/early leaving from education and training: diachronic and comparative analysis of conceptualisation and operational definition in Europe and Italy. *Sociology and Social Work Review*, 7, 78.

Commissione Europea. (2015). *Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni: Piano d'azione sulle competenze di base*. Testo disponibile a: [https://www.parlamento.it/notes9/web/docuorc2004.nsf/00672360b4d2dc27c12576900058cad9/6b44d0942aa71b38c1258c590069ae47/\\$FILE/1\\_IT\\_ACT\\_part1\\_v2.pdf](https://www.parlamento.it/notes9/web/docuorc2004.nsf/00672360b4d2dc27c12576900058cad9/6b44d0942aa71b38c1258c590069ae47/$FILE/1_IT_ACT_part1_v2.pdf)

Consiglio d'Europa. (2011). *Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 sulle politiche di riduzione dell'abbandono scolastico*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea. Testo disponibile a: <https://www.genioin21giorni.it/wp-content/uploads/2021/06/Rraccomandazioni-consiglio-UE-su-abbandono-scolastico.-Genio-in-21-giorni.-2021.pdf>

Consiglio d'Europa. (2022). *Council Recommendation on Pathways to School Success, replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving*. Testo disponibile a: <https://www.consilium.europa.eu/media/60390/st14981-en22.pdf>

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., Van Den Brink, H.M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.

Dehejia, R.H., Wahba, S. (2002). Propensity score-matching methods for nonexperimental causal studies. *Review of Economics and Statistics*, 84(1), 151-161.

Dickinson, A.R., Kreitmair, U.W. (2021). The importance of feeling cared for: does a student's perception of how much a professor cares about student success relate to class performance? *Journal of Political Science Education*, 17(3), 356-370.

Ellis, K., Johnston, C. (2024). Care and education: Instability, stigma and the responsabilisation of educational achievement. *Children and Youth Services Review*, 156, 107319.

European Commission (2012). Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Testo disponibile a: EUR-Lex - 52012DC0669 - EN - EUR-Lex

García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 631-649.

Good, C., Rattan, A., Dweck, C.S. (2012). Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(4), 700-717. <https://doi.org/10.1037/a0026659>

Haft, S.L., Greiner de Magalhães, C., Hoefft, F. (2023). A systematic review of the consequences of stigma and stereotype threat for individuals with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 56(3), 193-209.

Hargreaves, A. (2021). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Policy, teacher education and the quality of teachers and teaching*, 103-121.

Heckman, J., Ichimura, H., Todd, P. (1997). Matching as an Econometric Evaluation Estimator: Evidence from Evaluating a Job Training Program, *The Review of Economic Studies*, 64 (4): 605-654.

Hilal, M., Khabbache, H., Ait Ali, D. (2024). Dropping out of school: A psychosocial approach. *Advances in Medicine, Psychology, and Public Health*, 1(1), 26-36.

Invalsi (2014). Risultati sul Sistema Scolastico Pugliese. Testo disponibile a: [https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2022/09/Risultati\\_Sistema\\_Scolastico\\_Pugliese.pdf](https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2022/09/Risultati_Sistema_Scolastico_Pugliese.pdf)

Invalsi (2019a). Dalla licenza media alla maturità. Il percorso visto attraverso i dati INVALSI. Testo disponibile a: <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/11/Editoriale2mediamaturita%CC%80.pdf>

Invalsi (2019b). Editoriale. La dispersione scolastica implicita, *Invalsi open*, 1: 1-8. Testo disponibile a: <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/10/Editoriale1ladispersionescolasticaimplicita.pdf>

Invalsi (2020). Editoriale. Risultati INVALSI assoluti o contestualizzati? Servono entrambi, per scopi diversi. Testo disponibile a: [Risultatiassolutiocontestualizzati\\_ed.invalsiopen](https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2020/09/Risultatiassolutiocontestualizzati_ed.invalsiopen.pdf)

Invalsi (2021). Rapporto Prove Invalsi 2021. Testo disponibile a: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni\\_Nazionali/Rapporto/Rapporto\\_Prove\\_INVALSI\\_2021.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2021.pdf)

Invalsi (2025). Rapporto Invalsi 2025. Testo disponibile a: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2025/Rilevazioni\\_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20prove%20INVALSI%202025.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2025/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20prove%20INVALSI%202025.pdf)

ISTAT (2021). Ciclo di audizioni sul tema della dispersione scolastica. Testo disponibile a: <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>

- ISTAT (2025). Glossario del Rapporto annuale 2025. La situazione del Paese. Testo disponibile a: <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/05/Rapporto-Annuale-2025-integrale.pdf>
- Khan, P., Irfan, A., Khan, M.U., Akhtar, T. (2019). Teachers' negative labeling of students: it's impact on students' self-esteem and personality. *The Discourse*, 5(2), 1-14.
- Liu, Y., Bellibaş, M.Ş., Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430-453.
- Lofthouse, R., Thomas, U. (2017). Concerning collaboration: teachers' perspectives on working in partnerships to develop teaching practices. *Professional development in education*, 43(1), 36-56.
- Lu, J., Hallinger, P. (2018). A mirroring process: from school management team cooperation to teacher collaboration. *Leadership and Policy in Schools*, 17(2), 238-263.
- Matos, R., Campos, L., Martins, F., Deakin, J., Carneiro, A., Fox, C., Markina, A. (2023). At the 'risky' end of things: labelling, self-concept and the role of supportive relationships in young lives. *Journal of Youth Studies*, 26(3), 313-330. <https://doi.org/10.1080/13676261.2023.2174007>
- McDermott, E.R., Anderson, S., Zaff, J.F. (2018). Dropout typologies: Relating profiles of push, pull, and protective experiences to later educational re-engagement. *Applied Developmental Science*, 22, 217-232. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1270764>
- McDermott, E.R., Donlan, A.E., Zaff, J.F. (2019). Why do students drop out? Turning points and long-term experiences. *The Journal of Educational Research*, 112(2), 270-282.
- Mertens, D.M. (2009). *Transformative Research and Evaluation*. New York: The Guilford Press.
- Merton, R.K., Oppo, A. (1970). *Teoria e struttura sociale*. Il Mulino.
- PanicHELLA, N., Cantalini, S., Avola, M., Piccitto, G. (2024). Disuguaglianze territoriali e ritorni dell'istruzione. Un'analisi del dualismo Nord-Sud e delle differenze tra aree centrali e marginali in Italia. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 65(3), 579-608.
- Pawson, R., Tilley N. (1997), *Realistic Evaluation*. Londra: Sage.
- Pennington, C.R., Heim, D., Levy, A.R., Larkin, D.T. (2016). Twenty years of stereotype threat research: A review of Haft *et al.* 209 psychological mediators. *PLOS ONE*, 11(1), Article e0146487. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0146487>
- Pensiero, N., Giancola, O., Barone, C. (2019). Socioeconomic inequality and student outcomes in Italy. In: *Socioeconomic inequality and student outcomes: Cross-national trends, policies, and practices* (pp. 81-94). Singapore: Springer Singapore.
- Raimondi, E., De Luca, S., Barone, C. (2013). Origini sociali, risorse culturali familiari e apprendimenti nelle scuole primarie: un'analisi dei dati Pirls 2006. *Quaderni di sociologia*, (61), 34-49.
- Salza, G. (2022). Equally performing, unfairly evaluated: The social determinants of grade repetition in Italian high schools. *Research in Social Stratification and Mobility*, 77, 100676.
- Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, 42(4), 401-420.
- Wanzek, J., Stevens, E.A., Williams, K.J., Scammacca, N., Vaughn, S., Sargent, K. (2018). Current evidence on the effects of intensive early reading interventions. *Journal of learning disabilities*, 51(6), 612-624.



# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

La *Riv. Rassegna Italiana di Valutazione* è Rivista scientifica ANVUR Classe A per i settori concorsuali: area 14/C1 (Sociologia generale), area 14/C2 (Sociologia dei processi culturali e comunicativi), area 14/C3 (Sociologia dei fenomeni politici e giuridici), area 14/D1 (Sociologia dei processi economici, del lavoro, dell'ambiente)

La Rivista utilizza i criteri del processo di referaggio indicati dal Coordinamento delle riviste italiane di sociologia (CRIS). Le proposte di pubblicazione sulla RIV *devono essere sottoposte secondo le modalità di cui al sito FrancoAngeli (www.francoangeli.it)*

La Rivista è indicizzata su: Catalogo italiano dei periodici/Acnp, Ebsco Discovery Service, Essper, Google Scholar, JournalTOCS, ProQuest Summon, Torrossa - Casalini Full Text Platform

La *Rassegna Italiana di Valutazione* esce dal 1996:

- le annate dal 1996 al 2001 sono esaurite
- nel 2002 la *Riv* non è uscita
- dal 2003 esce per i tipi di FrancoAngeli
- dal 2026 esce in open access

Publicato con licenza *Creative Commons Non commerciale-Non opere derivate 4.0 Italia* (CC-BY- NC-ND 4.0 IT)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.it>

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

I link attivi e gli eventuali QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore. L'editore non si assume alcuna responsabilità su link e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

*Redazione, amministrazione, distribuzione, abbonamenti:* Viale Monza, 106 - 20127 Milano - e-mail: [riviste@francoangeli.it](mailto:riviste@francoangeli.it)

Autorizzazione Tribunale di Milano n. 187 del 17 marzo 2003 - Quadrimestrale – Direttore responsabile: Stefano Angeli ISSN 1120-1972-5027.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l. - Stampa: Geca - Divisione Libri di Cisra Spa, Via Belvedere 42, 20862 Arcore (MB).

I quadrimestre 2026 – prima pubblicazione aprile 2026



# Rassegna Italiana di Valutazione

---

XXX - 94/2026

La *Riv. Rassegna Italiana di Valutazione* è la rivista dell'AIV ed è pubblicata da FrancoAngeli in open access.

Ha l'obiettivo di elevare il livello del dibattito valutativo in Italia, favorendo il dialogo tra le diverse anime disciplinari e professionali della valutazione.

I temi affrontati sono oggi al centro del processo attraverso cui la valutazione si sta consolidando nel settore pubblico, privato e del terzo settore: gli obiettivi e il funzionamento delle istituzioni pubbliche con finalità valutative; il ruolo dei nuclei di valutazione; il quadro deontologico e le prassi metodologiche consolidate per la valutazione dei programmi; la definizione di standard di qualità e di sistemi di accreditamento e di valutazione; il mercato della valutazione; l'obbligatorietà dei processi valutativi e altri snodi cruciali per lo sviluppo della cultura valutativa nel Paese.

I contenuti e le idee espresse dagli autori e dalle autrici non riflettono necessariamente gli orientamenti dell'Associazione Italiana di Valutazione né dei Comitati di direzione e editoriale, che intendono garantire uno spazio aperto a orientamenti e approcci diversi, purché scientificamente argomentati e non in contrasto con i principi contenuti nel Codice deontologico associativo.

