Percorsi partecipativi di valutazione in P.I.P.P.I.: possibilità per una riconfigurazione dei significati di evidenza scientifica

*Sara Serbati*¹

Abstract

La valutazione è costantemente richiesta dai governi e dai decisori politici, per dimostrare che le politiche sociali e le azioni intraprese sono efficaci nel rispondere alle questioni da affrontare. Anche il Programma P.I.P.P.I. è coinvolto in tale richiesta al fine di individuare strategie efficaci affinché i bambini possano crescere bene e avere accesso a servizi di qualità. Negli ultimi anni diversi rapporti di valutazione hanno però evidenziato il divario tra la conoscenza degli interventi efficaci e il reale utilizzo che si fa di essi. Riflettendo sull'esperienza di P.I.P.P.I. e attraverso i modelli di valutazione esistenti in letteratura, l'articolo si propone di evidenziare i punti chiave che hanno permesso in questi anni la buona riuscita del Programma e il superamento del divario teoria/prassi. Nell'articolo è introdotta una nuova proposta riguardo alla conoscenza da analizzare tramite la valutazione: non solo essa è da considerare utilizzando osservazioni che leggono le pratiche dall'esterno rispetto al loro momento di realizzazione, ma anche è da considerare nelle modalità in cui essa viene costruita internamente dalle persone che la utilizzano, attraverso attività riflessive e dialogiche che sono in grado di modificare le pratiche reali degli operatori. L'evidenza scientifica è così intesa non solo come "cosa funziona" (evidenza esterna), ma anche come comprensione dei processi decisionali che portano le persone a scegliere le proprie azioni (evidenza interna), cosa che non si realizza in solitudine, ma in contesti riflessivi e dialogici (evidenza comunicativa).

Parole chiave: valutazione di programmi di intervento, ricerca nel lavoro sociale e educativo, evidenza, scienza pratica, epistemologia.

Abstract

Evaluation is constantly requested by governments and decision-makers, to prove that social policies and actions undertaken are effective in responding to problems. Also P.I.P.P.I. Programme is involved in such request to find strategies for guaranteeing that children enjoy their childhood and ensure access to quality service. But, in the past years

¹ Assegnista di ricerca presso LabRIEF, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova.

several reports highlighted the gap between knowledge of effective treatments and practices delivered. Reflecting on P.I.P.P.I. experience through the evaluation models now existing in literature, the article aims to highlight the key points that have made the programme successful. It will be introduced an innovative understanding of knowledge to be investigated by evaluation, not only developed externally from practices, but also built internally, through reflective and dialogical activities. It has been introduced a new understanding of scientific evidence, able to give internal legitimacy to people's actions, thus understanding the conditions needed to fill the gap between knowledge and practice. It builds a new conception of evidence, no longer understood only as "what works" (external evidence), but also as processes able to produce change in people's decision making (internal evidence) that happens within reflective and dialogical contexts (communicative evidence).

Keywords: programme evaluation, social work research, evidence, practical science, epistemology.

1. *L'esigenza di comprendere "ciò che funziona": l'evidenza scientifica*

In seguito all'emanazione della Convenzione dei Diritti dei Bambini (1989) si sono avviate una serie di sperimentazioni e ricerche volte all'identificazione di misure e politiche in grado di riflettere "il migliore interesse del bambino", attraverso la garanzia della qualità degli interventi offerti. All'interno di questo panorama si sono sviluppati diversi programmi nazionali, definibili come «azioni coordinate per raggiungere obiettivi definiti», (Stufflebeam, 2001, p. 35) destinati ad affrontare le sfide poste da condizioni di negligenza familiare, con l'obiettivo di assicurare ai bambini una buona crescita, al fine anche di rompere il ciclo dello svantaggio sociale (cfr. Milani, in questo stesso numero). Il Programma P.I.P.P.I. è pienamente inserito all'interno di questo panorama, in cui i governi e i decisori politici richiedono alla ricerca accademica indicazioni a sostegno delle azioni programmatiche da intraprendere. A questo proposito è dunque presente una costante richiesta di valutazione al fine di identificare e dimostrare che le politiche e le azioni intraprese sono efficaci nel rispondere alle questioni da affrontare. La richiesta di valutazione è senz'altro ben motivata dalla necessità di giustificare gli investimenti economici. Ma non solo. È riconoscibile anche una forte componente emancipatoria che mira a rendere le politiche e le pratiche sociali attuate più appropriate nel rispondere alle esigenze dei cittadini, responsabilmente rispetto la risoluzione dei problemi sociali (Lorenz, 2012). L'interesse dell'impegno valutativo è dunque rivolto a comprendere ciò che viene chiamato in letteratura *evidenza scientifica*, sarebbe a dire "ciò che funziona" (l'anglosassone *what works*) per otte-

nere i risultati migliori al fine di programmare gli investimenti economici e le risorse sociali, umane, culturali, psicologiche, ecc. Tradizionalmente, nel pensare il significato del termine *evidenza* si è portati a considerare gli obiettivi dell'intervento come elemento centrale (e a volte unico) di confronto: la valutazione consiste nel vedere se e in che modo essi siano stati raggiunti grazie all'intervento o al programma messo in atto. L'evidenza è data dalla verifica dell'efficacia degli interventi nel raggiungimento degli obiettivi e ciò che gode di evidenza scientifica può essere generalizzato per altre situazioni simili (Martini, Trivellato, 2011; Shaw, 1999, trad. it. 2002).

A partire dagli anni Novanta, sempre di più si è diffusa l'esigenza di dimostrare scientificamente l'efficacia degli interventi messi in atto e si è via via affermata la cosiddetta *Evidence-Based Practice*, (EBP), che considera come *gold standard* per la verifica del raggiungimento degli obiettivi gli studi randomizzati e controllati (RCT – *Randomized Control Trial*), che prevedono un campionamento statistico e un gruppo di controllo. Qui, l'evidenza rispetto a ciò che è efficace è intesa come ciò che è “provato scientificamente”, e “scientifico” è inteso come sinonimo di un modello sperimentale di pertinenza degli RCT. L'evidenza è il *what works*, l'intervento *che funziona* per ottenere i migliori risultati, alla prova scientifica degli RCT. Parallelamente alla EBP, negli ultimi anni si è diffusa in campo sociale e educativo la richiesta di adottare la *Evidence-Based Knowledge*, una conoscenza basata sulle evidenze scientifiche che faccia da guida per l'operato dei professionisti sociali e educativi, utilizzando le migliori conoscenze disponibili che sono state sviluppate nella EBP (Mullen, 2016). La presenza o il riferimento alla *Evidence-Based Practice* ha ampio riconoscimento nei contesti che riguardano la valutazione degli interventi sociali e educativi, tanto che il concetto di evidenza è spesso identificato proprio con questo modello.

Rispetto alla possibilità di verificare la propria evidenza scientifica attraverso studi clinici randomizzati (RCT), P.I.P.P.I. ha incontrato gli stessi limiti riportati anche dalla letteratura in riferimento alle difficoltà organizzative, ma anche etiche, nel realizzare una selezione randomizzata con una distribuzione casuale tra gruppo di controllo e gruppo dei partecipanti al Programma, poiché nell'ambito sociale le variabili che intervengono nella selezione sono molte e mutevoli (Wandersman, 2009; Euser *et al.*, 2015). Inoltre, una selezione casuale dei bambini che accedono al Programma P.I.P.P.I. richiederebbe una selezione casuale dei professionisti che costituiscono le Equipe Multidisciplinari responsabili del processo di accompagnamento, risorsa fondamentale del Program-

ma. Ciò si scontrerebbe con alcuni requisiti organizzativi ed etici del Programma che riguardano la necessità di avere un numero limitato e definito di operatori partecipanti alle sessioni formative, investiti fin dalla fase di selezione delle famiglie in un'attività che richiede alto impegno ed energie, e quindi un'alta motivazione interna (Serbati *et al.*, 2016).

Tali esigenze non consentono l'utilizzo di un modello sperimentale, proprio degli RCT. Tuttavia, P.I.P.P.I. in tutte le sue implementazioni ha sempre perseguito l'utilizzo di un modello quasi-sperimentale, in grado di confrontare attraverso l'utilizzo di questionari la condizione delle famiglie nel momento del loro accesso al Programma e la condizione delle stesse famiglie nella fase finale.

Il confronto fra misurazioni temporalmente successive consente di considerare i cambiamenti delle famiglie nel tempo e dunque l'efficacia del Programma nel raggiungere gli obiettivi di miglioramento nelle condizioni di vita dei bambini e delle loro famiglie. Inoltre, in occasione della quarta implementazione si è realizzato anche il confronto con un gruppo di bambini e famiglie non partecipanti al Programma. Esclusa la possibilità di realizzare un RCT, si è optato per un metodo quasi-sperimentale: il *matching method*, che ha previsto il completamento degli stessi questionari nel tempo iniziale e finale del Programma in riferimento a una parte delle famiglie del gruppo P.I.P.P.I., ciascuna delle quali è stata abbinata secondo caratteristiche statisticamente simili a una famiglia del gruppo di controllo (cfr. Colombini, Santello, in questo stesso numero).

2. *L'evidenza scientifica di P.I.P.P.I.: seguendo le posizioni post-positivista e del Realismo critico*

L'esigenza di comprendere il concetto di *evidenza* e con esso le condizioni che hanno consentito di determinare il successo del Programma, ha richiesto di interrogarsi a fondo sui percorsi valutativi volti a interpretarlo. Per quanto il modello "sperimentale" appena descritto sia sicuramente dominante nel panorama della valutazione degli interventi sociali e educativi (Iversen, 2009), esso non è l'unico. Grazie alla vasta gamma di applicazioni possibili (politiche sociali, istruzione, organizzazione, fisiologia, salute ecc.) esiste una fiorente letteratura sulla valutazione che vanta una notevole quantità di autori e modelli, tra i quali sono riconoscibili anche numerose connessioni e sovrapposizioni.

Nel corso delle riflessioni che riguardano l'evidenza del Programma, si è cercato di studiare e ricondurre questa ricchezza di contenuti e pro-

poste all'interno di quattro posizioni principali (Post-positivismo, Realismo critico, Costruttivismo, Pragmatismo), pur nella consapevolezza di un'operazione con molti limiti, che rischia a volte di mettere in luce alcuni aspetti di un autore e lasciarne in ombra degli altri, in favore di un'esigenza di classificazione. Tuttavia, tale classificazione appare utile al fine di comprendere le riflessioni che sono state svolte in riferimento al concetto di evidenza nel Programma.

I modelli sperimentali poco sopra descritti fanno riferimento a una delle quattro posizioni definibile come *Post-positivismo*. Caratteristica principale delle proposte degli autori che possono esservi ricondotti riguarda l'esigenza di generalizzare gli interventi che si sono dimostrati efficaci, sulla base di una conoscenza oggettiva. Essi prendono avvio da una riformulazione delle posizioni positiviste. Oggi è raro incontrare autori che facciano riferimento alle generalizzazioni assolute del Positivismo (Shaw, 2016) e il più delle volte il riferimento degli autori va alle successive riformulazioni del Neo-positivismo e Post-positivismo, dove l'oggettività della conoscenza rimane come ideale, ma è realizzabile solo approssimativamente (Campbell, 1969, trad. it. 2007; Rossi, Freeman, 1993).

Le posizioni post-positiviste rispetto alla valutazione, e dunque i modelli sperimentali, hanno il limite di dimostrare il verificarsi o meno di un cambiamento, senza essere in grado di descrivere perché ciò avviene. Ciò che manca nella determinazione dell'evidenza è l'analisi dei contesti e delle azioni che hanno un'influenza determinante sui risultati. In risposta a tale mancanza sono nati nel tempo diversi modelli di valutazione volti a spiegare come e perché si ottengono i risultati attraverso gli interventi (Biolcati Rinaldi, Leone, 2011). Essi si basano sui fondamenti epistemologici del Realismo critico (Bhaskar, 1978, trad. it. 2010), che pone l'accento sull'importanza di rivelare i meccanismi generativi che producono i risultati nel campo della scienza sociale. Tra gli altri modelli, è possibile ricordare la *Theory Based Evaluation* di Weiss (1997) e la *Realistic Evaluation* di Pawson e Tilley (1997, trad. it. 2007). Questi modelli si sforzano di andare oltre la determinazione degli effetti di un intervento, per indicare le teorie e i meccanismi che spiegano perché si ottengono determinati risultati, in quali circostanze e con chi. Inoltre rispondono alla necessità di "aprire la scatola nera" dell'intervento e nel fare questo completano le spiegazioni offerte dalle prospettive post-positiviste: partono dalla considerazione dei risultati ottenuti, mettendo in discussione le azioni che permettono di giungere a tali risultati.

In P.I.P.P.I., si è cercato di accogliere le proposte che derivano da questa seconda posizione integrando le informazioni provenienti dai

questionari con i dati provenienti dalle compilazioni di professionisti e famiglie nelle griglie di micro-progettazione (Serbati, Milani, 2013), in cui sono stati registrati i risultati attesi e le azioni realizzate con le famiglie per raggiungerli. In questo modo è possibile misurare l'intensità del supporto offerto dal Programma e metterlo in relazione con i risultati registrati dai questionari.

3. Il lavoro sociale e educativo come scienza pratica: completare i significati dell'evidenza scientifica

I dati raccolti seguendo le due posizioni precedenti forniscono una fotografia completa, svolta con strumenti di misurazione che danno una lettura della realtà fissandola in un dato momento temporale. In P.I.P.P.I., così come nei numerosi rapporti di valutazione dei Programmi disponibili, ne deriva un'importante quantità di conoscenze rispetto ciò che funziona negli interventi con i bambini e le famiglie vulnerabili. Eppure, la letteratura sull'implementazione dei Programmi evidenzia l'esistenza di un *gap*, un divario, tra la conoscenza disponibile degli interventi efficaci e le pratiche quotidiane realmente realizzate. Diversi rapporti concordano sul fatto che sappiamo molto sugli interventi efficaci, ma scarso uso è fatto di tale conoscenza per raggiungere risultati importanti per i bambini e le famiglie nelle pratiche quotidiane (Fixsen *et al.*, 2005). Questo tema è ripetuto in vari rapporti americani ed è anche evidenziato da diversi ricercatori (Biesta, 2007; Hammersley, 2013; Rubin, 2014). L'indicazione rivolta agli operatori rispetto all'utilizzo di una *Evidence-Based Knowledge* non sembra sufficiente.

È dunque necessario comprendere meglio il rapporto tra le conoscenze prodotte dalla valutazione e il loro impatto nelle pratiche quotidiane realizzate dai professionisti. La questione riguarda la comprensione di quegli elementi che consentono il reale cambiamento delle pratiche, che non sembrano legate alla sola conoscenza dei fattori di efficacia. È stato necessario in P.I.P.P.I. superare e integrare l'evidenza scientifica così come considerata da parte delle prime due posizioni, che, sulla base di quanto detto in precedenza, possiamo definire "esterna". Tale evidenza da sola non riesce a rappresentare tutta la ricchezza di operatività e ricerca e a spiegare e motivare il reale cambiamento che P.I.P.P.I. porta nelle pratiche quotidiane dei servizi. La bontà di un utilizzo di conoscenze definite esternamente mantiene la sua importanza: tali conoscenze forniscono un quadro indispensabile per aiutare le persone a operare

in modo efficiente ed efficace utilizzando le tecnologie e le conoscenze recentemente sviluppate. Eppure tale quadro per quanto indispensabile, non appare sufficiente a comprendere tutte le ragioni che determinano l'evidenza in un Programma quale P.I.P.P.I. e quindi le ragioni del suo successo.

Si è sentita forte l'esigenza di mettere al centro la natura pratica dell'attività di ricerca-formazione-intervento di P.I.P.P.I., volta allo sviluppo e alla promozione della capacità di azione delle persone. La prospettiva di comprensione della realtà muta e richiede di considerare non solo l'importanza di produrre conoscenze, ma anche le condizioni di utilizzo che permettono alle conoscenze di portare il cambiamento nell'azione delle persone. Un uso esterno (o strumentale) delle conoscenze, con l'osservanza di regole tecniche d'azione non è sufficiente (Habermas, 1981; Kemmis, 2001; Shaw, 2016). Qui la discussione teorica della pratica professionale resta lontana dalla pratica reale, che non costruisce alcuna legittimità interna rispetto alle ragioni che muovono l'azione (Geertz, 1973; Soulet, 2016). A questo proposito, appare utile ritornare alle riflessioni di Aristotele (*Etica Nicomachea*) relativamente alla natura pratica delle scienze sociali. Nel porre al centro l'azione come fine ultimo delle scienze pratiche, Aristotele descrive come essa abbia origine nella scelta e definisce la *phronesis* come la disposizione da coltivare per imparare a scegliere bene.

Aristotele indica l'importanza nelle scienze pratiche di esercitare una saggia decisionalità (*phronesis*) rispetto le scelte da compiere nelle situazioni che ci si trova ad affrontare. Pertanto, il fine ultimo di una scienza pratica, come il lavoro sociale e educativo, è la creazione di percorsi che supportano le persone nel formulare e attuare le proprie decisioni rispetto le azioni più opportune da realizzare. Decisioni che sono assunte internamente dalle persone, sulla base di percorsi interni, che possono utilizzare ma non dipendono da soluzioni tecniche date dall'esterno. Le decisioni che muovono le azioni non sono corpi di conoscenza esterna generati nel vuoto pratico, e il lavoro sociale e educativo «non è una prestazione meccanica simile a un *robot* e priva di qualsiasi riflessione teorica interna» (Carr, Kemmis, 1986, trad. nostra, p. 116). Se le azioni delle persone nascono da decisioni interne e da scelte create attraverso l'esercizio di una saggia decisionalità (*phronesis*), una parte del significato del concetto di evidenza riguarda anche i cambiamenti interni delle persone nel modo di leggere la realtà e di costruire le scelte che guidano il proprio agire. L'efficacia di un programma o di un intervento potrebbe dunque essere letta oltre che per la capacità di produrre evidenza

esterna, anche per la capacità di portare a una evidenza interna. Il significato di evidenza scientifica si allarga e assume sia il modello proprio delle scienze naturali fondato sulla verifica dei risultati raggiunti, sia i contenuti che sono propri delle scienze pratiche rivolta alla costruzione di una saggia decisionalità che guida l'azione. Sono due scientificità diverse, ma altrettanto valide e fondate epistemologicamente (Lorenz, 2012; 2016).

4. *Nuovi significati dell'evidenza scientifica: la costruzione di decisionalità "interne"*

Le posizioni post-positiviste e del Realismo critico alla valutazione non sono rivolte all'analisi di questo secondo significato di evidenza scientifica. Per questo motivo, il Programma P.I.P.P.I. ha cercato di assumere nei suoi percorsi valutativi anche una terza posizione che, pur con molte differenze tra i singoli autori, può essere definita come *ermeneutico-costruttivista*. Questi modelli hanno in comune la centratura su un mondo sociale che è fatto di molte soggettività, di cui non si può non tenere conto e che bisogna cercare di conoscere. Le valutazioni danno così enfasi al processo piuttosto che al prodotto, cercando di comprendere il significato che le pratiche hanno per i diversi soggetti che le mettono in atto o le subiscono, piuttosto che misurarle. Andando oltre il concetto di una realtà unica e oggettiva che accomuna le due posizioni precedenti, è introdotta la nozione di una *realtà multipla*, da scoprire attraverso una profonda comprensione dei significati delle persone che la vivono. Il riferimento epistemologico va alle riflessioni di Heidegger e Gadamer che prestano attenzione ai partecipanti, alle loro attribuzioni di significato e alle esperienze vissute. I risultati della valutazione indagati da alcuni modelli costruttivisti cercano di costruire un significato frutto della negoziazione tra tutte le parti interessate, dando importanza alle metodologie partecipative (Guba, Lincoln, 1989). La conoscenza prodotta da questi modelli di valutazione è approfondita e specifica per il contesto in cui le esperienze da valutare sono realizzate, e rimane sempre aperta e perfezionabile. Gli strumenti utilizzati sono prevalentemente qualitativi, ma l'utilizzo del dato quantitativo non è escluso.

Nell'assumere le caratteristiche proprie di questa terza posizione, in P.I.P.P.I. si è voluto cercare di dare valore e importanza ai pensieri, alle idee e alle opinioni delle persone, valorizzandole all'interno di due luoghi fondamentali: le Equipe Multidisciplinari e i Tutoraggi.

I partecipanti delle Equipe Multidisciplinari sono tutti i professionisti coinvolti nell'accompagnamento della famiglia e la famiglia stessa. Seguendo la richiesta svolta dal modello della *Valutazione Partecipativa e Trasformativa* – VPT (Serbati, Milani, 2013), gli strumenti di ricerca sono il mezzo attraverso cui compiere una comprensione approfondita dei significati attribuiti da ciascuno rispetto alla situazione familiare. La VPT chiede di soffermarsi nella comprensione dei significati di tutti gli attori coinvolti, compresi il bambino e i genitori. In particolare la VPT chiede di fare attenzione affinché anche i genitori e i bambini abbiano la possibilità di costruire ed esprimere le proprie osservazioni e le proprie considerazioni. Rispetto al processo di accompagnamento della famiglia, il momento dell'analisi dei bisogni e delle risorse (altrimenti denominato anche *Assessment*) dedica un tempo congruo e attento per esaminare le circostanze e osservare da vicino quei nodi rispetto ai quali intende avviare un'azione. Le voci degli operatori sono importanti tutte allo stesso modo per riuscire a ottenere una comprensione quanto più completa della situazione.

I differenti punti di vista professionali singolarmente riuscirebbero a fare luce solo su una parte della realtà e necessitano di mettersi insieme per avere una comprensione quanto più ampia possibile. Ciò che fa la differenza è, però, riuscire a integrare nella costruzione di tale comprensione i punti di vista dei genitori e dei bambini. Quale che sia il tipo di osservazione e/o gli strumenti che si scelgono per approfondire la comprensione è importante evitare di interpretare troppo rapidamente valutando ciò che sta avvenendo in modo approssimativo e sbrigativo, ma arrivare a un giudizio sulla base di una documentazione dettagliata e quanto più partecipata possibile. I questionari, le griglie di micro-progettazione, così come i metodi visivi proposti in P.I.P.P.I. (il *triangolo* per esempio: cfr. Ius, nello stesso numero), vengono utilizzati dai professionisti con le famiglie durante gli interventi per comprendere e dare voce ai punti di vista di tutti. Attraverso la VPT, le posizioni post-positivista e del Realismo critico si integrano con la posizione ermeneutico-costruttivista: i dati raccolti con i questionari hanno la funzione di fotografare l'efficacia del Programma confrontando le condizioni di partenza con quelle finali, ma gli stessi dati sono utilizzati anche come base per un approfondimento dei diversi punti di vista e uno scambio di osservazioni che consente di costruire una comprensione più ampia e completa. I dati dunque sono raccolti direttamente dai professionisti con le famiglie, considerando tutti come co-ricercatori. I professionisti e le famiglie lavorano insieme intorno ai dati e agli strumenti che sono utilizzati per dare

voce a tutte le individualità presenti e per individuare sia i punti di forza sia le difficoltà.

I contenuti della posizione ermeneutico-costruttivista perseguiti dalla VPT sono riconoscibili anche in un ulteriore luogo proprio di P.I.P.P.I.: i tutoraggi, dove gli operatori di una medesima città o Ambito Territoriale si incontrano per riflettere sull'operatività portata avanti. In questo luogo le motivazioni che muovono la decisionalità degli operatori e le loro azioni vengono espresse, condivise e analizzate in un contesto riflessivo e di gruppo.

Nel piano di valutazione attuale di P.I.P.P.I. non sono ancora state sviluppate azioni sistematiche che consentano di utilizzare e registrare la ricchezza di riflessioni e considerazioni dei partecipanti, operatori, bambini e famiglie. Tuttavia, sono stati svolti alcuni approfondimenti interessanti. Per esempio nella città di Bologna si è svolto uno studio qualitativo che ha analizzato le conversazioni degli operatori nei momenti di tutoraggio, testimoniando un'evidenza interna nel cambiamento della decisionalità degli operatori attraverso una maggiore focalizzazione sugli aspetti ambientali che influenzano le condotte di negligenza e sulle potenzialità trasformative e di apprendimento dei genitori (Zanon, 2016). Ancora, nella città di Milano, si è svolto uno studio di caso tramite interviste a tutti i componenti di una Equipe Multidisciplinare che ha consentito di tracciare l'evidenza interna portata dall'utilizzo della VPT. Si è registrato il cambiamento da parte degli operatori nel leggere le decisionalità reciproche e quelle delle figure genitoriali. Allo stesso modo, si è modificato anche lo sguardo di queste ultime nei confronti degli operatori, consentendo il passaggio da una situazione di conflittualità a una situazione di collaborazione (Serbati, 2017).

5. Nuovi significati dell'evidenza scientifica: la costruzione di contesti comunicativi

Considerare l'evidenza interna porta con sé l'esigenza di analizzare *come* essa si modifichi e si costruisca. Le decisioni che informano l'agire non si verificano nel vuoto e nemmeno in solitudine. L'immagine dell'individuo autosufficiente, che pensa e agisce razionalmente da solo appare dunque incongruente. Tutti i problemi pratici richiedono non solo tecniche, gestite da persone singole, ma anche i ragionamenti delle persone coinvolte. Secondo i filosofi postempiristi (Kuhn, 1962, trad. it. 1969; Feyerabend, 1975, trad. it. 1979), è auspicabile nelle scienze sociali un

movimento che si allontani dall'obiettività della conoscenza esterna/strumentale, verso un accordo inter-soggettivo che assicuri che le teorie possano essere criticamente valutate. Perseguire un accordo intersoggettivo significa introdurre una visione di un utilizzo della conoscenza dialettico e costruito nelle pratiche (Carr, Kemmis, 1986; Morin, 1986, trad. it. 1988): l'evidenza si fa comunicativa e richiede di considerare tutte quelle situazioni che facilitano il confronto e il dialogo, all'interno delle quali si sviluppano le decisioni delle persone (evidenza interna) alla luce anche dell'utilizzo delle conoscenze tecniche disponibili (evidenza esterna). La componente comunicativa dell'evidenza sottolinea come l'efficacia di un programma o di un intervento richieda di considerare nella valutazione anche la creazione di luoghi di ragionamento e dialogo fra le persone coinvolte. La *saggia decisionalità (phronesis)* può essere raggiunta all'interno di una pratica comune, attraverso un accordo inter-soggettivo che Habermas definisce *intesa comunicativa*, in grado di «stabilire la base per un coordinamento unanime delle singole azioni» (1981, trad. it. 1997, p. 521).

Le esigenze di analisi che l'evidenza comunicativa porta possono essere lette all'interno della quarta e ultima posizione che, con qualche affinità con le posizioni ermeneutico-costruttiviste, riconosce svariate tipologie di *pragmatismo*, per le quali una conoscenza della realtà non è separabile dalla funzione di consentire un'efficace azione su di essa (Dewey, 1938, trad. it. 1949). Gli autori che possono essere ricondotti a tale pensiero riconoscono i limiti delle posizioni precedenti e cercano di proporre un punto di vista che vada oltre le generalizzazioni delle prime due posizioni e le comprensioni approfondite della terza. Anche qui, centralità assume la partecipazione degli attori nella costruzione dei risultati delle valutazioni, la cui utilità è legata alle possibilità di emancipazione della pratica (Palumbo, Torrigiani, 2009; Bondioli, Ferrari, 2004). Per esempio, alcuni modelli guardano alla valutazione per sviluppare le competenze degli attori coinvolti. È il caso dell'*Empowerment Evaluation* di Fetterman *et al.* (1994), o della *Appreciative Inquiry* (Coghlan *et al.*, 2003), che mette in atto un processo collettivo che coinvolge le persone in momenti di dialogo e confronto al fine di sviluppare ulteriormente ciò che di meglio c'è nelle organizzazioni.

All'interno del Programma P.I.P.P.I. la comprensione approfondita dei differenti punti di vista perseguita secondo la prospettiva ermeneutico-costruttivista nella VPT e svolta all'interno delle Equipe Multidisciplinari e nei Tutoraggi non è intesa come un esercizio fine a se stesso. Essa è completata dalle caratteristiche proprie della posizione pragmatista, per cui la VPT chiede non solo di comprendere i diversi significati

attribuiti alla realtà da parte di tutte le persone coinvolte, ma anche di discutere e negoziare tra di essi al fine di giungere a un accordo intersoggettivo che possa essere da guida per l'azione da portare avanti.

Seguendo la prospettiva pragmatista, il materiale osservativo, le riflessioni, le considerazioni che hanno consentito di approfondire i diversi punti di vista diventano materiale da analizzare e discutere (Bondioli, Savio, 2011). L'operatore si confronta con i colleghi e con i diretti interessati (bambini, genitori e altre possibili persone coinvolte) e il confronto impone a chi ha compiuto l'osservazione di argomentare, giustificare le proprie opinioni e quindi di superare tutte quelle impressioni momentanee e soggettive che non trovano riscontro nei dati. In questo processo sono invitati anche i genitori e i bambini a sviluppare le proprie considerazioni, condividendo con loro dei compiti specifici di osservazione, da utilizzare poi per approfondire il confronto e la discussione. Così, l'operatore e la famiglia tentano di costruire un accordo circa l'interpretazione, un venire a patti per costruire una condivisione utile nella vita quotidiana e di tutti i giorni. Nel momento stesso in cui si negoziano con la famiglia i significati del materiale osservativo, si avvia anche quella discussione che compenetra osservazione dei fatti e ideazione di ipotesi di intervento, che condurrà poi alla definizione di un piano di lavoro. Questo lavoro, ispirato alle riflessioni di Dewey (1933, trad. it. 1997), è un lavoro di pensiero, ragionamento, dialogo e confronto, per concordare le migliori strategie e rispondere alle esigenze dei bambini tramite un'azione collettiva.

Attualmente in P.I.P.P.I. non sono ancora state avviate esperienze volte ad analizzare in che modo l'evidenza comunicativa si costruisce e una riflessione è in corso per comprendere quali strumenti di ricerca potrebbero essere maggiormente adeguati a questo scopo. Tuttavia, i due approfondimenti che sono stati presentati a proposito dell'evidenza interna testimoniano anche come quest'ultima sia intrinsecamente legata alla possibilità di disporre di luoghi di confronto e dialogo. Infatti, in entrambe le situazioni, i cambiamenti nelle decisionalità degli operatori e delle famiglie sono avvenute durante e in seguito alla partecipazione di contesti in cui i differenti punti di vista si sono potuti confrontare e hanno dialogato, fino ad arrivare a una nuova lettura condivisa della realtà.

6. Conclusioni

La comprensione del concetto di evidenza attraverso le tre componenti esterna, interna e comunicativa sembra consentire di abbracciare

tutta la ricchezza delle azioni intraprese e richieste da P.I.P.P.I., in cui le conoscenze prodotte dalla valutazione non sono mai state usate in sé ma sempre in contesti di dialogo e confronto con i professionisti e con le famiglie, realizzando un buon incontro, riflessivo e dialogico tra ricerca valutativa e pratica. Le riflessioni proposte necessitano però di ulteriori studi e approfondimenti per comprendere se distinguere l'evidenza in esterna/interna/comunicativa possa essere davvero di aiuto per guidare gli investimenti e le azioni in vista di una sempre maggiore diffusione di interventi efficaci e di qualità.

Riferimenti bibliografici

- Aristotele, *Etica Nicomachea*. Trad. It. Milano: Rizzoli, 2012.
- Bhaskar R. (1978): *La possibilità del naturalismo*. Trad. It. Genova: Marietti, 2010.
- Biesta G. (2007): Why “what works” Won't work: Evidence-Based Practice and The Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57(1), pp. 1-22.
- Biolcati Rinaldi F., Leone L. (2011): *L'approccio realista alla valutazione degli effetti*. In: G. Marchesi, L. Tagle, B. Befani (a cura di), *Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale*. Materiali UVAL. Ministero dello Sviluppo Economico, pp.73-93.
- Bondioli A., Ferrari M. (2004): *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti percorsi*. Bergamo: Junior Edizioni.
- Bondioli A., Savio D. (2011): *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Bergamo: Junior Edizioni.
- Campbell D. (1969): *Riforme come esperimenti*. Trad. It. In: N. Stame (a cura di), *I classici della valutazione*. Milano. FrancoAngeli, 2007, pp. 3-45.
- Carr W., Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: The Falmer Press.
- Coghlan A. T., Preskill H., Tzavaras T. (2003): An Overview of Appreciative Inquiry in Evaluation. *New directions for evaluation*, 100, pp. 5-22.
- Dewey J. (1933): *Come Pensiamo*. Trad. It. Firenze: La Nuova Italia, 1997.
- Dewey J. (1938): *Logica. Teoria dell'Indagine*. Trad. It. Torino: Einaudi, 1949.
- Euser S. *et al.* (2015): A Gloomy Picture: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials Reveals Disappointing Effectiveness of Programs Aiming at Preventing Child Maltreatment. *BMC Public Health*, 1068, pp. 1-14.
- Fetterman D.M. (1994): Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1), pp. 1-15.
- Feyerabend P. (1975): *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Trad. It. Milano: Feltrinelli, 1979.
- Fixsen D.L. *et al.* (2005): *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa (FL): University of South Florida, Louis de la Parte Florida

- Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Geertz C. (1973): *Interpretazione di Culture*. Trad. It. Bologna: il Mulino, 1987.
- Guba E., Lincoln Y. (1989): *La valutazione di quarta generazione*. Trad. It. in N. Stame (a cura di), *I classici della valutazione*. Milano: FrancoAngeli, 2007, pp. 128-145.
- Habermas J. (1981): *Teoria dell'agire comunicativo. Vol. 2: Critica della ragione funzionalistica*. Trad. It. Bologna: il Mulino, 1997.
- Hammersley M. (2013): *Il mito dell'Evidence Based*. Trad. It: Milano: Raffaello Cortina, 2013.
- Iversen R.R. (2009): *Are We Subjugating the User of Social Work Research to Save the Profession?* In: H.U. Otto, A. Polutta, H. Ziegler, *Evidence Based Practice. Modernising the Knowledge Base of Social Work?* Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich Publishers, pp. 47-59.
- Kemmis S. (2001): *Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jurgen Habermas*. In: P. Reason, H. Bradbury (Eds.), *The Handbook of Action Research*. London: Sage, pp. 91-102.
- Kuhn T. (1962): *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Trad. It. Torino: Einaudi, 1969.
- Lorenz W. (2012): Response: Hermeneutics and Accountable Practice: Lessons From the History of Social Work. *Research on Social Work Practice*, 22(5), pp. 492-498.
- Lorenz W. (2016): Reaching the Person. Social Work Research as Professional Responsibility. *European Journal of Social Work*, pp. 1-13.
- Martini A., Trivellato U. (2011): *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*. Venezia: Marsilio.
- Morin E. (1986): *Scienza con coscienza*, Trad. It. Milano: FrancoAngeli, 1988.
- Mullen E.J. (2016): Reconsidering the "Idea" of Evidence in Evidence-Based Policy and Practice. *European Journal of Social Work*, 19 (3-4), pp. 310-335.
- Palumbo M., Torrigiani C. (2009): *La partecipazione tra ricerca e valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pawson R., Tilley N. (1997): *Un'introduzione alla valutazione scientifica realista*. Trad. It. in: N. Stame (a cura di), *I classici della valutazione*. Trad. It. Milano: FrancoAngeli, 2007, pp. 371-385.
- Rossi P.H., Freeman H.E. (1993): *Evaluation: a Systematic Approach*, Newbury Park: Sage.
- Rubin A. (2014): Bridging the Gap between Research-Supported Interventions and Everyday Social Work Practice: A New Approach. *Social Work*, 59, pp. 223-230.
- Serbati S. (2017): "You won't take away my children!" Families' Participation in Child Protection. Lessons since Best Practice. *Children and Youth Services Review*, 82, pp. 214-221.

- Serbati S, Santello F., Colombini S., Milani P. (2016): Challenges for the evaluation of the P.I.P.P.I. – Programme of Intervention for Prevention of Institutionalisation: Between Participative and Experimental Pathways. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 21(2), pp. 1-24.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Shaw I. (2016): *Social Work Science*. New York: Columbia University Press.
- Shaw I., Lishman J. (1999): *La valutazione nel lavoro sociale: approcci e metodi*. Trad. It. Trento: Erickson, 2002.
- Soulet M.H. (2016): Le travail social, une activité d’auto-conception professionnelle en situation d’incertitude. *Sociologies*, pp.1-9.
- Stufflebeam D.L., Madaus G.F., Kellaghan T., (Eds.) (2001): *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. New York: Cluwer Academic Publisher.
- Wandersman A. (2009): Four Keys to Success (Theory, Implementation, Evaluation, and Resource/System Support): High hopes and challenges in participation. *American Journal of Community Psychology*, 43, pp. 3-21.
- Weiss C. (1997): *Abbiamo imparato nulla di nuovo sull’uso della valutazione?* Trad. It. In: N. Stame (a cura di), *I classici della valutazione*. Milano, Franco-Angeli, 2007, pp. 353-370.
- Zanon O. (2016): *Le pratiche formative nei servizi alla persona*. Roma: Carocci.