

La valutazione degli interventi di educazione alla salute mentale nella scuola: rappresentazioni di insegnanti e dirigenti

Evaluating mental health education interventions at school: Teachers' and school principals' representations

Katia Daniele

PhD in Education in the Contemporary Society | "Riccardo Massa" Department of Human Sciences for Education k.daniele@campus.unimib.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Daniele, K. (2023). Evaluating mental health education interventions at school: Teachers' and school principals' representations. *Pedagogia oggi*, 21(1), 237-243.
<https://doi.org/10.7346/PO-012023-27>

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi10.7346/PO-012023-27>

ABSTRACT

The terms "evaluation" and "education" are often considered antithetical. This fact probably stems from a typically "negative" attitude towards evaluation, supported by the current practice of evaluation, which is often based on "pricing", certifying, and accounting for the "merit" of a person or service. This translates into anxiety and fatigue within educational services, reducing the evaluative act to a bureaucratic and administrative practice. Consequently, even when the evaluation has a "formative" meaning, it is reduced to an evaluation of customer satisfaction at the end of an educational path.

Based on these assumptions, we sought to explore the opinions, representations, and experiences of a group of secondary school teachers and principals about evaluating educational practices to promote mental wellbeing and prevent adolescent discomfort. Our contribution will present some reflections that emerged from this research.

Spesso, i termini valutazione e educazione sono considerati antitetici. Ciò probabilmente deriva da una diffusa visione "negativa" della valutazione, supportata da una contemporaneità sempre più orientata verso il "dare un prezzo", certificare, rendicontare il "merito" di una persona e/o un servizio. Nei servizi educativi, tutto questo sembra tradursi in apprensione e affaticamento, il che tende a ridurre l'atto valutativo a una prassi burocratica e amministrativa. Ciò fa sì che, anche quando viene accolto il significato "formativo" della valutazione, quest'ultima si riduca ad attestazione del "gradimento" a conclusione di un percorso educativo.

A partire da questi presupposti, ci siamo proposti di esplorare quali fossero le opinioni, le rappresentazioni, le esperienze di un gruppo di insegnanti e dirigenti scolastici delle scuole secondarie circa la valutazione di pratiche educative volte a promuovere il benessere mentale e la prevenzione del disagio degli adolescenti. L'intervento si proporrà di presentare alcune riflessioni emerse da questa ricerca.

Keywords: lavoro educativo; promozione del benessere mentale; scuola secondaria; studio qualitativo; valutazione

Parole chiave: educational practice; mental well-being promotion; secondary school; qualitative study; evaluation

Received: March 24, 2023

Accepted: April 30, 2023

Published: June 30, 2023

Corresponding Author:

Katia Daniele, k.daniele@campus.unimib.it

Introduzione

Nella nostra società, la valutazione viene presentata come una pratica oggettiva, grazie alla quale poter attribuire, nei diversi ambiti della vita sociale, a ogni cosa il giusto valore, nonché il giusto costo. Soprattutto nel contesto scolastico, ciò che principalmente sembra dover essere valutato è il merito (del Rey, 2013; Boarelli, 2019; Sandel, 2020). Assistiamo, infatti, sempre più spesso, a una propaganda sul merito degli studenti – da certificare mediante logiche quantitative e standardizzate, poiché generalmente ed erroneamente considerate maggiormente oggettive rispetto ai metodi qualitativi (Lichtner, 1999; Corsini, 2020) – come risposta immediata e risoltrice della famigerata crisi del sistema scolastico.

Questa logica, secondo cui gli strumenti valutativi sembrano essere concepiti come strumenti di potere per discernere “chi ce la può fare da chi no”, i vincenti dai perdenti, sembra aver “trasformato la scuola in una fabbrica di allievi performanti, in una fabbrica di ‘risorse umane’” (Codello, 2018, p. 12). Conseguentemente a questa visione, la valutazione formativa nella scuola perde sempre di più la sua attrattiva, poiché non è considerata come utile e utilizzabile per certificare “oggettivamente” ciò che la società richiede, ossia studenti (potenziali futuri lavoratori) performanti. Infatti, “la misurazione è possibile solo in quanto estrae dalla conoscenza determinati contenuti e ne traslascia altri [...]. Ciò che resta fuori non esiste” (Boarelli, 2019, p. 33); tuttavia, è proprio in quel “non misurabile” che qualcosa di importante e significativo spesso accade. La valutazione del lavoro educativo è, infatti, una pratica molto complessa e non può essere ridotta unicamente al significato di “misurazione”. Questo perché il lavoro educativo è “un agire fondato su un reticolo di fatti, di pratiche formali e informali, comunicative e relazionali che si svolgono fra una moltitudine di soggetti” (Perla, 2016, p. 45).

La valutazione formativa consente di valorizzare l'intera esperienza di apprendimento, proprio grazie all'elaborazione critica di questa esperienza; una concezione che, di certo, va oltre quella di accertamento del raggiungimento di standard predefiniti (Lipari, 1995; Zannini, 2015; Striano et al., 2018; Corsini, 2015; 2020). Affinché tale elaborazione sia possibile, è necessario allestire ambienti formativi che possano promuovere processi riflessivi sulle dimensioni profonde dell'esperienza (Fabbri et al., 2008).

Tuttavia, pervasi dalla retorica di utilizzabilità e di efficienza dei processi valutativi, gli insegnanti, ma anche gli studenti, tendono a non prestare attenzione a una valutazione che vada oltre una sua concezione strumentale e funzionalista (del Rey, 2013; Schuwirth, Ash, 2013; Codello, 2018; Boarelli, 2019, Corsini, 2020; Bianchini et al., 2021). Cioè, anche quando tali professionisti sono chiamati a effettuare una valutazione dei progetti che vengono svolti a scuola, per esempio di educazione alla salute, tale pratica viene generalmente ridotta a verifica del gradimento e/o rendicontazione; dunque, a un'appendice poco rilevante, addirittura, ingombrante (Orsenigo, 2016; Cepollaro, 2017). Eppure, non tutte le pratiche che vengono proposte come educative, di fatto, possono essere considerate tali (Perla, 2016). Ciò sembra particolarmente vero quando si fa riferimento agli interventi di promozione della salute mentale nelle scuole, poiché spesso estemporanei e non integrati nell'agire quotidiano degli insegnanti (Daniele et al., 2022).

Partendo da queste considerazioni, la valutazione – intesa sempre come valutazione non solo del prodotto, ma anche del processo (Dewey, 1939) – potrebbe divenire essa stessa lo strumento di insegnanti e dirigenti per riuscire a riconoscere la qualità di un intervento di promozione della salute mentale.

Valutare la qualità significa [...] *ri-leggere* la realtà intrattenendo una conversazione riflessiva con la prassi al fine di costruire conoscenza e significato e generare cambiamento attraverso l'attribuzione continua di senso e la negoziazione dei significati, anche valoriali (Perla, 2016, pp. 47-48).

Pertanto, valutare le pratiche di promozione della salute mentale svolte a scuola significa anche restituire loro valore, affinché queste non si riducano a semplici interventi “da fare” – o, addirittura, da “far fare” a degli esperti esterni – e da rendicontare annualmente, in maniera afinalistica e poco sistemica – secondo il modello dell'*accountability* (Rezzara, 2000; Corsini, 2020).

In questa prospettiva, infatti, la valutazione formativa offre l'opportunità di porre delle riflessioni sulla potenzialità trasformativa dell'intervento educativo attuato (Striano et al., 2018), nonché su una cultura della valutazione “capacitante ed emancipante” (Grange, Patera, 2021, p. 47).

A partire da queste premesse, risulta interessante innanzitutto esplorare le opinioni, le rappresentazioni, le esperienze di insegnanti e dirigenti scolastici circa tale tematica.

1. Uno studio qualitativo sulla promozione della salute mentale a scuola

Tra aprile 2021 e gennaio 2022, è stato svolto uno studio qualitativo esplorativo con un gruppo di 16 insegnanti e dirigenti delle scuole superiori (Tab. 1) – coinvolti mediante campionamento propositivo e a *snowballing* (Morse, 2015) – basato sul metodo l’IPA (*Interpretative Phenomenological Analysis*) (Smith et al., 2009). Esso è parte di un progetto più ampio, che coinvolge insegnanti e studenti, finalizzato a comprendere se e come la scuola possa farsi promotrice di salute mentale, approvato dal Comitato Etico dell’Università degli Studi di Milano Bicocca il 19/03/21.

Lo strumento di indagine è stata l’intervista semi-strutturata individuale, la cui griglia è stata costruita ad hoc sulla base della letteratura (Cefai, Cooper, 2017; Gambacorti-Passerini, 2021). Le tematiche indagate hanno riguardato: le rappresentazioni circa la salute mentale e il disagio degli adolescenti; il contesto scolastico in relazione a queste dimensioni, sia in positivo sia in negativo; il ruolo della scuola circa la promozione della salute mentale e la prevenzione del disagio, con riferimento alle loro esperienze e idee a riguardo, anche rispetto alla valutazione di queste esperienze. Le interviste sono state svolte on-line e hanno avuto una durata dai 45 ai 100 minuti.

Caratteristiche socio-demografiche	Frequenza, n
Età media (anni) (Mediana, Me; Deviazione Standard, D.S.; Range)	50 (50,5; 6; 62-38)
Genere	
Femminile	13
Maschile	3
Formazione universitaria	
Scienze Sociali e Umane	12
Scienze della vita	2
Scienze Dure	2
Esperienza professionale in media (anni) (Me; D.S.; Range)	23 (22,5; 9; 37-5)
Ruolo professionale	
Insegnanti	10
Dirigenti scolastici	6
Grado di scuola secondaria di appartenenza	
Primo grado	9
Secondo grado	7
Area geografica scuola di appartenenza	
Provincia di Bergamo	7
Comune di Milano; Provincia di Milano	4; 2
Provincia di Varese	2
Provincia di Lecco	1

Tabella 1. Caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti (N=16)

2. Un’analisi interpretativa dei risultati

Dall’analisi qualitativa delle interviste sono emerse 231 *meaning units* raggruppate in 38 categorie, da cui sono risultati, attraverso ulteriori attività di aggregazione, nove temi principali. Il tema che presentiamo in questo contributo è il seguente: “La *valutazione degli interventi di promozione della salute mentale*: tra il riconoscimento della sua importanza e la mancanza di riferimenti pedagogici per costruire un processo di valutazione educativa”.

In linea generale, molti partecipanti riconoscono l’importanza e la necessità di valutare gli interventi di promozione della salute mentale a scuola non solo come parte del processo di rendicontazione del lavoro svolto, bensì soprattutto come elemento fondamentale da cui partire per ripensare a una potenziale riproposta di tali attività:

Allora che [gli interventi di promozione della salute mentale] debbano essere valutati, io son convinto che è fondamentale, indispensabile, perché altrimenti senza feedback non potremmo sapere se è stato efficace oppure non è stato efficace, se è stato interessante o non è stato interessante, ma, soprattutto, la cosa importante è andare a rilevare con un feedback che cosa non è andato bene, cosa è ancora perfezionabile, in modo tale che, quando lo si ripresenterà la successiva volta, per tentativi ed errori, si arriva alla, non dicono perfezione, però, voglio dire, si può migliorare sempre, quindi questo è fondamentale, perché altrimenti senza valutazione anche gli studenti percepiscono l'attività come poco importante e, quindi, per questo è importante farla [Umberto, Insegnante].¹

Queste opinioni sembrano discostarsi dalla tendenza comune nei servizi, anche educativi, di ridurre l'atto valutativo a un'accettazione burocratica e amministrativa (Orsenigo, 2016). Infatti, occuparsi di "valutazione del lavoro educativo è tentare di superare il limite del controllo e delle richieste dei committenti per approdare all'obiettivo di sentirsi in continua ricerca della qualità dell'esperienza di educatori ed educandi" (Perla, 2016, p. 66). Sembrerebbe, quindi, che le opinioni dei suddetti intervistati si avvicinino a una visione pedagogica della valutazione (Palmieri, 2016). Essi, infatti, sembrano considerare essenziale la valutazione degli interventi di promozione della salute mentale a scuola, per poterli comprendere ed eventualmente modificare (Mortari, 2003).

La consapevolezza dell'importanza dei processi valutativi, allo stesso tempo, porta molti intervistati a denunciare una scarsa cultura della valutazione nei loro contesti scolastici, specialmente in relazione all'analisi degli effetti degli interventi di promozione della salute mentale nelle scuole:

Beh, sì, sì, ma è uno dei grossi deficit di funzionamento delle scuole, quella di avere tantissimi progetti [di promozione della salute mentale], ma spesso di non avere capacità di valutazione degli esiti [Luca, Dirigente].

Essi, infatti, sembrano riconoscere una comune considerazione della valutazione di questi interventi nelle scuole, ossia quella che riduce l'atto valutativo a un'azione di rilevazione del gradimento o, al massimo, di "osservazione" approssimativa, non strutturata e non documentata di un eventuale cambiamento degli studenti, in seguito ai suddetti interventi:

Nella scuola secondo me questo momento di valutazione non è sempre così pensato, cioè non lo si pensa, se non in termini di "Com'è andata, come no, come ti sei trovato/a?". Un feedback un po' più tecnico non c'è [Flavia, Insegnante].

Il primo punto sembra rispecchiare quanto risultato dai dati descrittivi, derivanti dallo stesso studio (che saranno presentati altrove), dai quali emerge come, nella maggior parte dei casi, la valutazione degli interventi di promozione della salute mentale, nei contesti degli intervistati, sia stata effettuata mediante rilevazione del gradimento percepito, addirittura, non sempre da parte dei destinatari dell'intervento, ma dei provider. Tuttavia, questa tendenza alla valutazione del gradimento – se non intesa come anche parte di un processo riflessivo e di ricostruzione del sistema di relazioni che *tutti* gli attori implicati generano (Lipari, 1995) – sembrerebbe, anch'essa, ridursi a un momento accessorio o a un rituale adempimento burocratico o, ancora, a "un atto narcisistico di restituzione da parte di chi partecipa all'accadere educativo" (Orsenigo, 2016, p. 23).

Ricollegandoci alle parole della suddetta intervistata, secondo cui la valutazione nella scuola non è "pensata", riteniamo che, in accordo con Palmieri (2016), per "pensare pedagogicamente la valutazione [occorra] *agir la pedagogicamente*" (ivi, p. 121); ciò significa mettere al centro l'esperienza proposta e vissuta, porsi delle domande sul perché tale esperienza possa dirsi educativa, quali effetti essa ha provocato – nelle condizioni date – e se e che cosa bisogna modificare e in che modo (Palmieri, 2016).

Questo momento riflessivo, come indicato dai partecipanti alla nostra ricerca, non sembra trovar spazio nei loro contesti scolastici. Ciò, infatti, viene confermato da quanto riportato da altri intervistati, i quali ritengono sia sufficiente basarsi sulla propria percezione circa un cambiamento "positivo" degli studenti, come prova della riuscita degli interventi di promozione della salute mentale a scuola:

1 I nomi degli intervistati sono fittizi.

Beh, il fattore principale è proprio vedere la ricaduta di questi progetti quando tu ti rendi conto che, dopo un percorso, che non significa che è la panacea, cioè hai risolto tutti i tuoi problemi, però quando vedi che comunque i ragazzi magari cominciano, anche semplicemente a esprimere certe difficoltà, certi disagi, io credo che, quando si comincia a parlarne, si è già a buon punto; quando magari ti ferma un alunno “Prof. però ho capito queste cose” oppure ti racconta una cosa personale, che poi cerchi ovviamente di indagare col genitore, perché si tratta sempre di minori, perché poi a volte emergono delle situazioni anche insomma particolari, familiari, quindi delicata, insomma, bisogna stare anche un po’ attenti alla gestione [Marta, Insegnante].

A partire dalla consapevolezza per cui le varie tappe di un processo educativo sono soggette a osservazione, è, tuttavia, grazie a quella che Barbier (1985) definisce “valutazione istituita”, ossia un “atto deliberato e socialmente organizzato” (cit. in Lipari, 1995, p. 132), che si può produrre “un giudizio di valore” (*ibidem*), anche a partire dall’osservazione. Infatti, pur riconoscendo l’importanza e l’interesse sociale per le forme di “valutazione spontanea” – parte integrante delle valutazioni esplicite e formali –, sono le caratteristiche istituite che rendono i processi valutativi e, di conseguenza, tutto il processo educativo “visibili” (Lipari, 1995).

Rispetto alla concezione di valutazione, ci sembra, infine, opportuno riportare come, curiosamente, alcuni intervistati alla domanda riguardante la valutazione degli interventi educativi di promozione della salute mentale a scuola, abbiano risposto esprimendo una certa irritazione, credendo si facesse riferimento a una sorta di valutazione “certificativa” di tali attività:

No! Nel senso che, se noi pensiamo di fare un progetto di promozione alla salute, non so, con un intervento, con delle pratiche, anche con delle esperienze, e poi dire ai ragazzi “Producete qualcosa che dopo vi valutiamo” [Anna, Insegnante].

Questo sembra rispecchiare, in qualche modo, una tendenza generale e comune ai servizi educativi ad associare il termine valutazione esclusivamente a una concezione di “misurazione”, spesso vissuta in maniera negativa e, addirittura, con “una certa dose di paura” (Orsenigo, 2016, p. 31). Ciò potrebbe, in parte, essere l’espressione di un disagio di questi professionisti dell’educazione, come esplicitamente dichiarato da qualche intervistato:

Allora la valutazione è la parte più complessa, nel senso che la valutazione è quella parte che io vivo con sofferenza. Nel senso che, anche con la mia disciplina io vivo, ho sempre vissuto la valutazione come qualcosa che deve essere legato, dal mio punto di vista, a una valutazione diffusa, non deve essere legata a una prestazione, no? Anche perché gli atteggiamenti, i comportamenti, come si fa a dire che sono valutabili quando sono poi... tante volte i comportamenti non si cambiano nell’immediato, hanno bisogno di tempo per vedere delle modifiche, per vedere delle trasformazioni [Giulia, Insegnante].

Probabilmente, la valutazione sembra tradursi, per alcuni docenti, nel dover “dar conto” dello svolgimento del proprio lavoro nei tempi prestabiliti, concludendo il proprio programma di insegnamento e certificando i risultati ottenuti; risultati che sempre più “sono equiparati a prodotti piuttosto che a processi” (Galanti, 2020, p. 62) – e, non di rado, considerati in termini assoluti “in relazione agli obiettivi generali e comuni e non rispetto al punto di partenza di ciascuno studente” (*ibidem*).

3. Alcune riflessioni conclusive

Quanto riportato sembra riflettere una diffusa mancanza di una cultura della valutazione pedagogica, più o meno consapevole, nel campione degli intervistati.

In generale, crediamo, dunque, vi sia la necessità di promuovere dei percorsi formativi per insegnanti e dirigenti scolastici che possano anche rinnovare il loro sguardo sulla valutazione. Rinnovare questo sguardo crediamo significhi andare oltre i concetti di valutazione come misurazione della performance e della premiazione del merito, ormai tipici della scuola, nonché della società contemporanea (del Rey, 2013; Boarelli, 2019). Sono proprio queste concezioni, infatti, che possono portare gli studenti a vivere anche

la scuola come un luogo di disagio: è qui che essi avvertono costantemente il peso della valutazione da parte dei propri insegnanti, quando questa, non percepita come strumento formativo e educativo, si trasforma in giudizio sulla persona; è qui che essi *possono* e *devono* dimostrare di poter soddisfare le aspettative sociali in loro riposte (Bauman, 2004; del Rey, 2013; Boarelli, 2019; Daniele, 2022). Tutto questo, in realtà, sembra provocare disagio anche negli stessi insegnanti e dirigenti scolastici che, come pure sembra emergere dal nostro studio, spesso sentono, a loro volta, il peso di dover rispondere meccanicamente alle esigenze di funzionamento organizzativo dell'azienda "scuola" e di formalizzazione dei compiti e delle procedure (Boarelli, 2019; Galanti, 2020; Palmieri, 2021).

D'altro canto, una formazione sulla valutazione che vada oltre la certificazione dei risultati, non significa, a nostro parere, annullare la valutazione o ridurla al minimo indispensabile, come sembra avvenire per gli interventi di promozione della salute mentale nei contesti dei professionisti intervistati. Al contrario, significa considerare la valutazione non più come parte marginale di un processo educativo e non più come solo la fine di tale processo, bensì come un aspetto intrinseco dell'educazione che "funge da traiettoria attraverso la quale – ex ante ed ex post – è possibile dare senso a ciò che è stato" (Orsenigo, 2016, p. 30).

Restituire importanza a questo processo favorirebbe, a nostro avviso, anche la promozione negli insegnanti e, di conseguenza, negli studenti dell'esercizio alla valutazione e e all'autovalutazione – che sono parte integrante della quotidianità (Lipari, 1995) e delle competenze cruciali – le cosiddette *soft skills*, per costruire il proprio progetto professionale ed esistenziale (OECD, 2013). Una valutazione, dunque, di cui non avere paura, ma, anzi, di cui accogliere il grande valore formativo, grazie alla "continua riprogettazione e trasformazione di sé che è tutto il senso dell'agire formativo" (Perla, 2016, p. 66).

Riferimenti bibliografici

- Barbier J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. Parigi: Puf.
- Bauman Z. (2004). *Vite di scarto*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2005.
- Bianchini P., Paola D., Valeria L. (2021). Dall'andare a scuola all'andare bene a scuola". Le funzioni degli educatori nel progetto "Provaci ancora Sam" contro la dispersione scolastica. *Nuova secondaria*, 2: 147-164.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Bari-Roma: Laterza.
- Cepollaro G. (2017). Prefazione. In L. Domenico, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Cefai C., Cooper P. (Eds.) (2017). *Mental Health Promotion in Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Codello F. (2018). Prefazione. In A. del Rey, *La tirannia della valutazione*. Milano: Eleuthera.
- Corsini C. (2015). *Valutare scuole e docenti*. Roma: Nuova Cultura.
- Corsini C. (2020). Valutazione: controllo o sviluppo? In M. Di Segni, V. Elmetti, A.L. Proietti Ergun (Eds.), *Seminario Internazionale sulla Valutazione dello Studente "Oltrelapennarossa"*: 20-26. In [https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3726960/198391/lend-oltrelapennarossa%20\(1\).pdf#page=22](https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3726960/198391/lend-oltrelapennarossa%20(1).pdf#page=22) (ultima consultazione: 09/05/2023).
- Daniele K. (2022). Uno studio qualitativo sulla salute mentale e il disagio a scuola: la prospettiva degli adolescenti nel tempo della pandemia. *Journal of Health Care Education in Practice*, 4 (2): 3-16.
- Daniele K., Gambacorti Passerini M.B., Palmieri C., Zannini L. (2022). Educational interventions to promote adolescents' mental health: A scoping review. *Health Education Journal*, 1-17.
- Dewey J. (1939). *Teoria della valutazione*. Trad. it., Firenze: La Nuova Italia, 1960.
- Fabbi L., Melacarne C., Striano M. (2008). *L'insegnante riflessivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Gambacorti-Passerini M.B. (2021). Educating to prevent youth (aged 16-24) mental distress: giving meaning to an educational effort. *Encyclopaedia*, 25(59): 83-95.
- Galanti M.A. (2020). L'emergenza come occasione per un ripensamento critico del modello aziendalistico di formazione. *Studi sulla Formazione*, 23(2): 61-68.
- Grange T., Patera S. (2021). La valutazione formativa per sostenere lo sviluppo della dimensione profonda dell'agire competente. Un caso di studio. *Education Sciences & Society-Open Access*, 12(2).
- Lichtner M. (1999). *La qualità delle azioni formative*. Milano: FrancoAngeli.
- Lipari D. (1995). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Roma: Edizioni Lavoro (ed. 2017).
- Morse J.M. (2015). Data were saturated... *Qualitative health research*, 25(5): 587-588.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. Paris: OECD Publishing.

- Orsenigo J. (2016). Quando facciamo valutazione facciamo pedagogia. In S. Ulivieri Stiozzi, V. Vinci (Eds.), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico* (pp. 17-39). Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2016). Modelli di valutazione nelle pratiche quotidiane. In S. Ulivieri Stiozzi, V. Vinci (Eds.), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico* (pp. 91-129). Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2021). Il disagio nel lavoro educativo. In M.B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (Eds.), *Disagio e lavoro educativo* (pp. 46-85). Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2016). Si può valutare l'agire educativo? In S. Ulivieri Stiozzi, V. Vinci (eds.), *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico* (pp. 40-68). Milano: FrancoAngeli.
- del Rey A. (2013). *La tirannia della valutazione*. Trad. it., Milano: Eleuthera, 2018.
- Rezzara A. (2000). *Pensare la valutazione*. Milano: Mursia.
- Sandel M.J. (2020). *La tirannia del merito*. Trad. it., Milano: Feltrinelli, 2021.
- Schuwirth L., Ash J. (2013) Assessing tomorrow's learners: in competency-based education only a radically different holistic method of assessment will work. Six things we could forget. *Medical teacher*, 35(7): 555-559.
- Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. London: SAGE.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholè.
- Zannini L. (2015). *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura*. Lecce: Pensa MultiMedia.