

La valutazione qualitativa degli interventi multipli per gli adolescenti difficili

Daniele Biondo

Abstract

L'Autore sostiene l'importanza di valutare l'adolescente con una strategia "multipla" all'interno sia del gruppo che con un gruppo di valutatori (l'adolescente compreso). L'Autore presenta due strumenti originali per valutare in termini quantitativi e qualitativi l'impatto di due progetti diversi rivolti ad adolescenti difficili. Il primo è relativo ad un progetto con ragazzi a rischio di dispersione scolastica, il secondo è relativo ad un progetto con ragazzi ad elevato rischio psicosociale. Entrambi i progetti sono realizzati con un *modello psicodinamico multiplo* di lavoro con gli adolescenti difficili.

Parole chiave

Valutazione multifattoriale, dispersione scolastica, Griglia Gruppo-Branco, adolescenza, setting psicodinamico multiplo.

Premessa metodologica

A – La Valutazione di impatto

Le attività di valutazione di un progetto per adolescenti difficili dovrebbe avere primariamente l'obiettivo di comprendere e misurare il cambiamento generato dall'intervento. Ciò è ancor più importante se l'intervento viene realizzato in campo socio-sanitario da un ente del Terzo Settore, considerati i pregiudizi nei confronti della validità dei risultati generati dagli enti non pubblici.

Le domande che dovrebbero definire la valutazione e a cui si intende rispondere sono:

- L'intervento contribuisce alla riduzione della sofferenza psichica dell'adolescente?
- Come e in che misura l'intervento promuove la resilienza delle famiglie degli adolescenti presi in carico?
- Come e in che misura l'intervento rafforza l'integrazione della rete dei servizi coinvolti?

Per raggiungere questi obiettivi, la valutazione dovrebbe adottare una serie di criteri di indagine:

Rilevanza: gli obiettivi dell'intervento sono coerenti con le necessità dei beneficiari e degli altri attori coinvolti?

Efficacia: come e quanto il progetto ha raggiunto i cambiamenti che intende generare?

Impatto: qual è la parte del cambiamento generato grazie alle attività dell'intervento?

B - Approcci metodologici di riferimento

Il disegno di ricerca da preferire a mio avviso è quello che fa riferimento ad un metodo misto che unisce due approcci metodologici - quello qualitativo e quello quantitativo - in un singolo studio (Creswell & Plano Clark, 2011). Integrare i due approcci invece che trattarli come due alternative distinte aiuta a superare i limiti di ciascuna metodologia e a combinarne i punti di forza per ottenere una più profonda e sfaccettata comprensione del fenomeno studiato. Tale approccio è particolarmente adatto nel caso di domande di ricerca complesse e aiuta a incrementare la validità dei risultati ottenuti.

In particolare il metodo quantitativo è utilizzato per spiegare e misurare i cambiamenti generati dal progetto, il metodo qualitativo per comprendere più in profondità i cambiamenti generati, in

particolare per analizzare i cambiamenti sui soggetti coinvolti e sulla comunità alla quale appartengono.

L'analisi quantitativa viene utilizzata principalmente per descrivere gli *stakeholder*, quella qualitativa invece, per comprendere il contesto ambientale di intervento. Entrambe sono fondamentali per misurare l'efficacia e l'impatto dell'intervento.

C - Strumenti di rilevazione e analisi

La valutazione utilizza sia fonti primarie, dati raccolti attraverso il coinvolgimento diretto dei beneficiari di progetto, che secondarie, dati raccolti attraverso l'analisi dei documenti di progetto e della bibliografia relativa al contesto e all'oggetto dell'intervento.

Rispetto alle fonti primarie sono adottati una pluralità di strumenti di raccolta dati. Questi strumenti sono costruiti a partire dagli strumenti già utilizzati dalle organizzazioni e comunque in stretta collaborazione con gli operatori.

a - Ricerca bibliografica. È un insieme strutturato di domande e opzioni di risposta dove all'intervistato viene richiesto di individuare la risposta che più si avvicina alla propria posizione (Zammuner, 1996).

b - Questionario: Viene utilizzata per raccogliere informazioni standardizzate utili alla misurazione del cambiamento generato.

c - Intervista semi-strutturata singola e di gruppo: È un insieme strutturato di domande e opzioni di risposta dove all'intervistato viene richiesto di individuare la risposta che più si avvicina alla propria posizione (Zammuner, 1996).

Viene utilizzato per raccogliere informazioni standardizzate utili alla misurazione del cambiamento generato.

d - Griglia di temi e domande da porre all'intervistato, con grandi spazi di adattabilità al contesto e alle tematiche che emergono durante l'intervista stessa (Corbetta, 1999; Atkinson, 2002).

Viene utilizzata per cogliere la rilevanza e la significatività dei cambiamenti per gli *stakeholder* (adolescenti, famiglie, docenti, operatori, istituzioni coinvolte dal progetto) e comprendere il processo di implementazione del progetto

D – La Valutazione con gli adolescenti

La valutazione nell'ambito dell'adolescenza è un lavoro difficile in cui spesso ci si deve confrontare con il dubbio, lo scetticismo, l'atteggiamento oppositivo, la scarsa collaborazione ma, soprattutto, con la bassa se non inesistente motivazione dell'adolescente (Crisi, 2020). Molto spesso, nella valutazione dell'adolescente, si oscilla tra una totale negazione delle proprie problematiche e una loro esacerbata e provocatoria accentuazione. Considerato che la valutazione individuale ci fornisce di certo elementi rilevanti, ma che sono elementi relativi influenzati e fortemente alterati dal singolo soggetto, possiamo considerare l'importanza di valutare l'adolescente all'interno del gruppo e con un gruppo di valutatori (l'adolescente compreso). Tale strategia "multipla" è da preferire considerato che l'adolescente, al contrario dell'adulto, basa principalmente il suo comportamento, la sua psicologia sull'essere parte di un gruppo e sul riconoscimento del proprio Sé che riceve dagli adulti di riferimento. È noto quanto grande sia il ruolo svolto dal gruppo nella fase adolescenziale ed è per questo che occorre poter osservare un gruppo evolutivo. L'osservazione di un gruppo al lavoro ci permette di cogliere momenti, dinamiche, stati d'animo, reazioni emotive che molto difficilmente possono essere afferrate nella valutazione del singolo adolescente.

Due esempi di strumenti per la valutazione di interventi multipli per adolescenti problematici

Intendo presentare due strumenti originali, conati dal mio gruppo di ricerca appartenente al CENTRO ALFREDO RAMPI ONLUS, per valutare in termini quantitativi e qualitativi l'impatto di due progetti diversi rivolti ad adolescenti difficili. Il primo è relativo ad un progetto con ragazzi a rischio

di dispersione scolastica, denominato “Stelle di Periferie” - un progetto selezionato dall’impresa sociale CON I BAMBINI nell’ambito del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile - e il secondo è relativo ad un progetto con ragazzi ad elevato rischio psicosociale, denominato “Centro di Aggregazione Giovanile Spazio Giovani” – un progetto del Municipio 5 di Roma Capitale. Entrambi i progetti sono realizzati da un’*équipe* multidisciplinare del Centro Alfredo Rampi, da me diretta, con un proprio metodo di lavoro coniato per aiutare gli adolescenti difficili, definito *modello psicodinamico multiplo* (Biondo, 2008, 2020, Biondo *et al.* 2012,) che permette di muoversi all’interno delle quattro dimensioni dell’intervento psicologico di aiuto: l’adolescente, il gruppo, l’istituzione e la rete degli adulti.

Con gli adolescenti molto problematici, che a volte hanno un funzionamento “primitivo”, soprattutto quando si opera all’interno di istituzioni in grado di funzionare come “ambiente di soccorso” (ospedale, carcere, case famiglia e centri di aggregazione giovanili ad alto funzionamento terapeutico, o centri diurni ecc.), occorre *declinare specifiche e molteplici forme di valutazione multidimensionale coerenti con le forme di aiuto psicologico altrettanto multifocali* attivate per fronteggiare l’emergenza evolutiva che stanno vivendo, in modo da prevenire il ripetersi di comportamenti e agiti distruttivi. Sono adolescenti tragicamente bloccati nella realizzazione del proprio processo di soggettivazione, in stallo evolutivo, che hanno bisogno prima di tutto di un’azione forte, di uno “scrollone”, per dirla con le parole dell’ultimo bellissimo libro di Anne Alvarez, *Un cuore che pensa* (Astrolabio, 2012) al fine di aiutarli poi a riprendere il loro percorso evolutivo. L’organizzazione primitiva della mente adolescente va intesa in termini di tendenza all’agito, di non pensabilità degli affetti, di scissione e dissociazione degli affetti dal pensiero e dall’azione, di non integrazione fra le parti del Sé, di frammentazione del Sé. Quando valutiamo la presenza di tale stato primitivo della mente, che a volte interessa non solo il singolo individuo, ma anche il gruppo dei ragazzi e degli operatori in cui è inserito, nonché la stessa istituzione di riferimento, occorre a mio avviso adottare degli specifici accorgimenti e specifici dispositivi, appunto uno specifico *setting*, che ho definito *psicodinamico multiplo*. Il lavoro con il gruppo, sia reale che interno all’adolescente, diventa fondamentale! Considerata l’alta probabilità di rischio di fallimento del setting classico duale con questo tipo di adolescenti, ritengo che abbiamo l’obbligo di immaginare e sperimentare nuovi setting per aiutarli. La prima e più importante categoria di adolescenti che può aver particolarmente bisogno dello specifico setting gruppale di cui ci stiamo occupando è quella degli adolescenti con un disturbo da stress posttraumatico conseguente ad esperienze di abbandono, deprivazione precoce, abuso, umiliazione e maltrattamento, strumentalizzazione da parte dei genitori ai loro scopi psicopatologici o provenienti da famiglie multiproblematiche. Una mente traumatizzata è organizzata per difendersi attivamente dai legami umani e dal provare emozioni, poiché queste sono state appunto traumatizzanti. Se da bambini si è stati rifiutati, ignorati, non corrisposti, delusi, abusati, maltrattati, perseguitati, violentati, umiliati dall’adulto, il funzionamento mentale non sarà più, per sempre, quello di prima. In adolescenza ciò si traduce in un attacco feroce e distruttivo ai legami umani e alla relazione affettiva con gli adulti, che perpetua la condizione di abbandono e di *orfanaggio* vissuta nell’infanzia, ma con la consapevolezza adolescente di poter trionfare sull’adulto e di riuscire a restituirgli tutto il dolore che egli gli ha imposto in passato. Tale attacco inevitabilmente blocca la crescita. Non si può crescere da soli e senza buoni adulti a disposizione! La condizione gruppale mi sembra la soluzione più adatta per permettere agli adolescenti degradati e con un funzionamento tipo branco di cominciare a credere di poter crescere e recuperare un proprio progetto soggettivante (Biondo 2020), tirandosi fuori dalla condizione di disperazione in cui versano. Un *gruppo che cura*, non è una psicoanalisi di gruppo, come Bion ricorda (Bion, 1961, p. 199). Esso rappresenta un *nuovo setting*, che fa tesoro delle conoscenze psicoanalitiche, ma che non si istituisce attraverso un contratto terapeutico esplicito.

Il *setting psicodinamico multiplo* (Biondo 2008), sperimentato a lungo in quest’ultimo ventennio dopo le prime esperienze presentate in *Fare gruppo con gli adolescenti* e ultimamente aggiornato nel mio libro “*Gruppo Evolutivo e Branco*” (FrancoAngeli 2020) prevede un’estensione del metodo psicodinamico al fine di renderlo usufruibile per gli adolescenti traumatizzati, che non hanno la

capacità di simboleggiare e di mentalizzare la loro sofferenza; un modello applicabile in specifici ambienti educativi e sociali attrezzati a funzionare in termini psicodinamici; tale tecnica permette di *non costruire un caso impossibile* secondo le preziose indicazioni di Marco Lombardo Radice e colleghe (Carpi, Bovè, Lombardo Radice, 1985). Con gli adolescenti massicciamente traumatizzati, in uno stato *limite* della mente e della stessa trattabilità, occorre adottare degli specifici accorgimenti tecnici gruppali relativi: a) alla *costituzione del senso del limite psichico* (Baldini e Biondo 2011; Baldini, Biondo et al, 2014), b) all'offrire la possibilità di esprimere gli *aspetti più primitivi del Sé*, preverbal, somatici, sensoriali, per integrare il Sé scisso e frammentato, c) alla possibilità di *recuperare l'esperienza traumatica e poterla soffrire*. Dare uno *spazio al dolore* riconosce all'adolescente traumatizzato il suo *diritto di essere arrabbiato e violento*, senza però colludere con tutto ciò, ma aiutandoli a fare l'esperienza inedita *del soffrire il dolore* (Bion, 1970). Grazie a questa apparentemente semplice formula, ragazzi gravemente traumatizzati possono scoprire le proprie capacità di apprendere dall'esperienza e di stare con l'altro, di amare e di farsi amare. Senza tali scoperte e tali conquiste interiori ogni tentativo di aiutarli ad apprendere, a socializzare o a farsi curare è destinato al fallimento. È un metodo caratterizzato da una *molteplicità di interventi* intersecati fra di loro: psicodinamica di gruppo, sportello psicologico, accompagnamento individualizzato, gruppo esperienziale, supervisione psicodinamica e mediazione interistituzionale per gli operatori. Interventi integrati fra di loro, che intervengono sui diversi fattori, individuali e gruppali, della componente adolescente e di quella adulta, che s'intrecciano all'interno degli ambienti educativi e del campo mentale che vi si costruisce, contrastando così il *rischio di degradazione istituzionale*. Rischio che ritengo inevitabile se l'istituzione non si dota appunto di specifiche tecniche d'intervento, che sono come un antidoto dall'inevitabile degradazione che il campo istituzionale è destinato a soffrire quanto impatta con la mente primitiva dell'adolescente organizzato in branco. L'intervento multiplo prevede un *intervento interistituzionale e la presa in carico condivisa con altre istituzioni dell'adolescente più grave* fra i diversi curanti nel setting genitoriale, in quello della psicoterapia individuale e nel setting educativo.

La *presa in carico condivisa dal gruppo dei curanti* presuppone alcune specifiche trasformazioni tecniche dell'intervento istituzionale, sia esso educativo, che sociale o psicoterapico al fine di garantire il mantenimento del funzionamento psicoanalitico dell'intervento e cioè in particolare:

a) *allo specifico percorso formativo* da attivare per sostenere il lavoro dell'operatore e dell'équipe dell'istituzione coinvolta, le cui competenze oltre che settoriali, tecniche e disciplinariste, devono essere anche di tipo relazionale ed introspettivo, con una caratterizzazione in termini di riflessività sulle condizioni transfero-controtransferali della relazione adolescente-operatore e di forte testimonianza dell'adulthood;

b) *alla supervisione psicoanalitica del gruppo degli operatori* del singolo servizio, che garantisce la visione multipla (multivisione) della sofferenza dell'adolescente e la possibilità d'integrare la mente dell'adolescente che spesso è frammentata e dissociata (funzionamento primitivo tipo branco). Gli operatori di adolescenti traumatizzati grazie a tale continua e costante supervisione psicoanalitica *sono messi in grado di sognare il sogno che quei ragazzi non possono fare, di regredire al loro posto per non fermarsi a reagire ai loro agiti incontrollati, di angosciarsi al loro posto per poter fare il lavoro dell'integrazione*. L'assenza della supervisione che garantisce il funzionamento psicoanalitico dell'istituzione e della mente degli operatori (che altrimenti velocemente organizzano difese psichiche contro il dolore dei loro utenti fino a precipitare nel *burn-out*) si traduce inevitabilmente nella degradazione del funzionamento dell'istituzione stessa;

c) *alle modalità integrate di presa in carico* dell'adolescente problematico all'interno dell'ambiente educativo che prevedano:

- *l'intervento interistituzionale* – per la presa in carico condivisa fra i diversi servizi per l'adolescente multiproblematico (Novelletto et al. 2001, 2003) attraverso un supervisore imparziale ed estraneo a tutte le istituzioni in campo;

- *l'operare nel territorio*, lavorando in rete con le famiglie dei ragazzi, che sono regolarmente convocate a farsi parti attive del progetto di recupero dei figli, contattando le diverse istituzioni (scuola, servizi socio sanitari) e incontrando le persone (ad esempio gli amici del ragazzo);
- la continua attenzione ai diversi *ruoli*, funzioni e mandati, delle persone che sono coinvolte nel processo di crescita e di cura del ragazzo;
- l'attenzione agli *aspetti concreti* dei contesti in cui vive il ragazzo;
- la *riprogettazione dell'intervento* a seconda dei risultati ottenuti e dei fallimenti registrati.

A - Scheda di Valutazione Integrata e Multifattoriale del rischio individuale di dispersione scolastica

La *Scheda di Valutazione Integrata e Multifattoriale del rischio individuale di dispersione scolastica* (Biondo 2019) integra l'analisi dei fattori provenienti da tre diverse aree del disagio psicologico dell'adolescente a scuola: il contesto socio-economico di provenienza dello studente, l'area affettivo-relazionale e l'area della fragilità cognitiva relativa alle singole potenzialità intellettive. L'apprendimento scolastico e i risultati sono fortemente correlati alle tre aree prima elencate e di conseguenza occorre analizzare gli indici di questi tre ambiti - sociale, affettivo-relazionale ed intellettuale - per realizzare un sistema di valutazione che sia completo: cioè non parziale (come solitamente si fa in ambito scolastico valutando solo l'aspetto cognitivo, e sempre più spesso nozionistico dell'apprendimento), ma integrato. Illustro un caso esemplificativo di valutazione multifattoriale realizzato all'interno del Progetto "Stelle di periferie – scuole attive per l'esclusione". Ho utilizzato in fase sperimentale tale strumento di valutazione all'interno di un'esperienza che tenta di combinare l'utilizzo della valutazione con l'attivazione di azioni rimediali e di supporto partecipato agli insegnanti e agli studenti, e di meccanismi di incentivazione e di costruzione della motivazione allo studio. L'esperienza in corso - realizzata in cinque istituti di istruzione secondaria di primo e secondo grado delle periferie della città di Roma intende affiancare alla misurazione dei livelli di apprendimento (valutata secondo i tradizionali modelli di valutazione scolastica) quella degli altri tre canonici insiemi informativi necessari per valutare il rendimento scolastico: *caratteristiche sui profili socio-demografici* degli studenti, *sul contesto territoriale*, e sulla *governance* dell'azione educativa in funzione anche di aspetti legati a problematiche inerenti lo sviluppo evolutivo. Tale esperienza costituisce la base per una proposta operativa di valutazione integrata e multifattoriale che rispetta le indicazioni della moderna letteratura scientifica accennati in premessa e che permette di valutare anche l'efficacia del progetto d'intervento attraverso la somministrazione test/retest che misurano i progressi realizzati dai ragazzi più a rischio di dispersione.

La *cultura della valutazione*, che con molta difficoltà si sta diffondendo nella scuola italiana, va intesa come opportunità culturale e metodologica funzionale alla diffusione della "cultura del risultato" e del servizio. Guba e Lincoln (1989) affermano che la storia della valutazione dei programmi e dei servizi è caratterizzata da radicali cambiamenti di prospettiva e si è evoluta attraverso quattro generazioni, per arrivare, per l'appunto nell'ambito della quarta generazione, ad un paradigma che integra le procedure di tipo quantitativo con la dimensione partecipativa, dialogica e riflessiva della valutazione. Si veda, ad esempio, l'utilizzo del modello CIPP1 (Stufflebeam 2002) da parte dell'Invalsi quale riferimento concettuale per l'elaborazione del *framework* di valutazione dapprima nella sperimentazione Valsis e, attualmente, nei processi di autovalutazione e valutazione esterna delle istituzioni scolastiche (D.P.R. n. 80/2013). Anche l'orientamento dell'*Evidence-Based Education* promuove percorsi di ricerca che possano aiutare a risolvere i problemi della pratica, ma non mediante funzioni prescrittive calate dall'alto, bensì tenendo conto del contesto socio-culturale e avvalendosi di <<*ipotesi attive, temporaneamente assunte per perimetrare il territorio in attesa che nuove conoscenze sfidanti riescano a metterle in discussione, o favoriscano correzioni o riformulazioni*>> (Calvani 2013: 97). La letteratura più recente (Alistair & Leathwood 2013, Batini 2014, Batini & Bartolucci 2016, Colombo 2010, 2015, Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel

2011, Scales 2015) converge nell'adottare modelli e chiavi di lettura del rischio di insuccesso scolastico di tipo *sistemico e multidimensionale*, in quanto al di là delle caratteristiche oggettive degli indicatori a cui si fa riferimento (come ad esempio età e abbandono precoce della scuola), le dinamiche e le interazioni fra i molteplici elementi che entrano in gioco a più livelli sono differenti e variegati ed investono l'intero contesto scolastico e formativo. In tale prospettiva, il rapporto curato da Eurydice e Cedefop (2014), sulla base di dati raccolti in molti paesi europei, mette in luce l'incidenza di diversi fattori che possono essere suddivisi in tre categorie principali: i fattori relativi alle *caratteristiche psicologiche degli studenti* (presenza di eventuali difficoltà di apprendimento e disabilità, di bisogni educativi speciali, un atteggiamento di rifiuto verso la scuola, il disimpegno, l'auto-percezione di inadeguatezza); ai *fattori familiari e socio-economici* (l'appartenenza a una categoria socialmente ed economicamente svantaggiata, uno scarso livello di istruzione dei genitori e di coinvolgimento di questi ultimi nella vita scolastica dei figli, l'instabilità del nucleo familiare) ed, infine, quelli interni al *sistema scolastico* (che includono l'organizzazione ed il clima scolastico, le modalità di svolgimento della didattica, la qualità delle relazioni interpersonali, le competenze).

Troppo spesso la valutazione si limita a registrare le differenze iniziali già esistenti tra gli alunni, a confermarle in itinere e a usarle per orientare in uscita. Le pratiche di orientamento scolastico a fine scuola media testimoniano come le condizioni sociali, culturali, economiche di provenienza determinano ancora fortemente il destino scolastico della maggioranza delle alunne e degli alunni della Scuola italiana.

Il Progetto *Stelle di Periferie* ha orchestrato una serie di attori con competenze e funzioni diverse (educative, psicologiche, sociali) allo scopo di offrire, agli adolescenti coinvolti, una proposta formativa ricca e stimolante. Tutti questi adulti protagonisti hanno scambi e interazioni con ciascun ragazzo, da cui scaturiscono punti di vista diversi e preziosi. Da questo intervento di rete è nata la consapevolezza che fare tesoro delle differenti visioni può *dare forma a una valutazione che riesca a leggere tutte le variabili in gioco nell'apprendimento*. La ***Scheda di Valutazione Integrata e Multifattoriale del rischio individuale di dispersione scolastica*** da me coniata (Biondo, 2019) raccoglie dati su ciascuno studente da otto fonti diverse, tra cui insegnanti, genitori, psicologi intervenuti in classe per attivare dinamiche di gruppo e che hanno realizzato una diagnosi attraverso un test sulla dispersione scolastica (ACCESS), educatori professionali operanti nei Centri di Aggregazione Scolastica (CAS) attivati con il progetto all'interno delle cinque scuole coinvolte ecc. A tali fonti si aggiunge quella degli stessi ragazzi che si autovalutano e si raccontano nella loro dimensione scolastica (compilando creativamente una loro "*Carta d'identità*").

Per riuscire a rendere dinamiche le modalità di valutazione contenute nella proposta di una scheda integrata abbiamo utilizzato uno strumento in rete, condiviso all'interno di una piattaforma alla quale possono accedere tutti gli operatori del progetto e i docenti coinvolti, permettendo così lo scambio di informazioni e di idee, fino a sviluppare un documento che riunisse i diversi ambiti osservativi utilizzati per la valutazione (auto-descrizione, informazioni anagrafiche sul contesto familiare e sociale di provenienza, valutazioni quantitative dei docenti, area relazionale relativa sia al rapporto con i pari all'interno del gruppo classe, che con gli adulti in relazione allo svolgimento dei compiti dell'apprendimento, individuazione precoce dei fattori di rischio di dispersione scolastica: indicatori di insuccesso scolastico: ritardi, ripetenze, assenze, frequenze irregolari, qualità scadente degli esiti) per facilitare la costruzione e la condivisione fra tutti gli operatori coinvolti di un'immagine globale degli apprendimenti e delle competenze di ogni alunno in modo chiaro e leggibile.

Si è convenuto di redigere annualmente il documento di valutazione per rendere più esplicito il conteggio numerico dei progressi o delle difficoltà, andando a cogliere il percorso che l'alunno aveva manifestato durante tutto l'anno scolastico. Ulteriore e di non minore importanza è l'obiettivo di utilizzare la scheda multifattoriale per condividere in itinere la valutazione complessiva del percorso scolastico del ragazzo con lui stesso e la sua famiglia, per promuovere un'attivazione dei genitori per contribuire a limitare le eventuali difficoltà dell'alunno. La scheda ha permesso d'individuare fin dai primi giorni di scuola i ragazzi più a rischio di dispersione scolastica che sono stati inseriti in un

progetto specifico d'intervento. La scheda, infatti, ha permesso la progettazione di percorsi educativi e formativi flessibili e coinvolgenti in grado di motivare gli alunni nello sviluppo delle proprie risorse, attitudini e punti di forza, nonché di motivarli ad affrontare le proprie difficoltà evolutive; il coinvolgimento degli studenti e delle famiglie all'interno dei processi valutativi e dei processi di insegnamento-apprendimento e di acquisizione della consapevolezza delle proprie difficoltà rappresenta un ulteriore vantaggio offerto dalla scheda. La scheda, infine, permette di monitorare gli interventi di sostegno multi-professionale per gli studenti a rischio di abbandono scolastico precoce. Per questi ragazzi è prevista l'attivazione e l'integrazione tra attività curriculari ed extra-curricolari. Il progetto di apprendimento è efficace se gli allievi comprendono chiaramente che cosa ci si aspetta da loro. Per tale motivo con i ragazzi a rischio individuati grazie all'utilizzo della scheda è stata realizzata una programmazione individualizzata inerente l'individuazione dei prerequisiti da raggiungere al fine di colmare le sue lacune di base e attraverso la messa in campo di tutte le azioni dispensative (ad esempio interrogazioni programmate, programmi snelliti ecc.) solitamente previste per i ragazzi con bisogni educativi speciali. I ragazzi ricevono all'interno del Centro di Aggregazione Scolastica pomeridiano (CAS) un feedback continuo sulla qualità del loro lavoro, consigli su come migliorare le prestazioni, ascolto sul loro dolore evolutivo.

La scheda prevede l'osservazione sistematica dello studente sia nel contesto scolastico che in quello extrascolastico. È, infatti, la sistematicità dell'osservazione (e non l'occasionalità) che può fornire informazioni utili al docente. Il singolo episodio, se non collocato all'interno di un contesto di osservazione, non può essere utilizzato ai fini della comprensione di una determinata situazione cognitiva e/o affettivo-relazionale. Il ragazzo a rischio viene osservato sia all'interno del gruppo classe, all'interno di momenti di psicodinamica gruppale che il progetto ha attivato per tutto l'anno scolastico con scadenza mensile, che all'interno del CAS con osservazioni con cadenza plurisettimanale. L'osservazione può essere efficace se è ben definito l'oggetto della nostra attenzione. A tale scopo, oltre agli *items* previsti dalla scheda in un'apposita sezione dedicata al comportamento del ragazzo nel gruppo, abbiamo predisposto l'elaborazione di dettagliati report degli incontri gruppali, che integrano i dati, necessariamente schematici e sommari, forniti dalla scheda. La registrazione dell'osservazione subito dopo la dinamica gruppale da parte di giovani psicologi ha consentito di non perdere o di non inquinare il dato rilevato e di cogliere le dinamiche profonde percorse dal gruppo.

La **Scheda di Valutazione Integrata e Multifattoriale del rischio individuale di dispersione scolastica** si focalizza su otto principali fonti (vedi Fig.1), in cui ognuna pesa diversamente (vedi Punteggio Grezzo nella Fig. 1) che raccolgono dati da otto diversi punti di vista (quello dello studente, del docente, dello psicologo, dell'educatore, del genitore). Si è cercato di valutare più variabili possibili che possono influenzare l'apprendimento e di conseguenza il rendimento scolastico di ciascuno studente. Tra le fonti vogliamo citare, a titolo di esempio, un questionario somministrato all'inizio dell'anno scolastico, che mette a fuoco alcune dimensioni della vita del ragazzo. Tale questionario è stato sviluppato da un ente valutatore esterno al progetto: l'organizzazione HUMAN FOUNDATION.

La **Scheda di Valutazione**, attraverso un'attribuzione di punteggi, quantifica tutte le informazioni e *restituisce una fotografia completa del ragazzo* sotto forma di istogramma (vedi Fig.2). Ne risulta immediatamente individuabile l'area più "a rischio": si tratta della dimensione del ragazzo che può influenzarne maggiormente il rendimento. Risulta così abbastanza facile anche capire il livello di rischio di dispersione scolastica dello studente. Una volta ultimata, la *Scheda di Valutazione viene condivisa con il ragazzo stesso e con la famiglia*. Essa vuole essere, infatti, prima di tutto, occasione di consapevolezza e di confronto, e uno strumento di riflessione sulle aree di miglioramento in cui lavorare.

Fig. 1: Scheda di Valutazione integrata e multifattoriale sul rischio individuale di dispersione scolastica: FONTI

(PG: Punteggio Greggio totale per ogni fonte)

fonte 1: Test psicologico ACCESS = 150 PG

fonte 2: Carta d'Identità e Test della figura Umana = 100 PG

fonte 3: Intervista Anagrafica = 80 PG

fonte 4: Valutazioni Consiglio di Classe = 90 PG

fonte 5: Osservazione psicologica nella classe durante la dinamica di gruppo = 170 PG

fonte 6: Osservazione Psico-educativa nel Gruppo extrascolastico (CAS) = 130 PG

fonte 7: Frequenza e Rendimento Scolastico = 170 PG

fonte 8: Informazioni dai Genitori = 110 PG

Totale PS = 1000 PG

Un caso esemplificativo

Fig. 2: Scheda di Valutazione integrata e multifattoriale sul rischio individuale di dispersione scolastica: ISTOGRAMMA DI UN CASO ESEMPLIFICATIVO



Come si può osservare nel caso esemplificativo presentato nella Fig. 2 abbiamo a che fare con un ragazzo con un rischio medio di dispersione scolastica pari a 358 punti standard su 1000. Come l'istogramma mostra (dove i punteggi delle diverse fonti sono stati resi equipollenti attraverso una semplice proporzione che li fa pesare tutti nello stesso modo, pari a 100) le aree più problematiche sono quelle inerenti la fonte 1 (Test psicologico ACCESS somministrato nei primi giorni di scuola) e la fonte 4 (Valutazioni del ragazzo realizzate dai docenti del Consiglio di classe nell'anno precedente a quello in corso), mentre le aree meno problematiche sono quelle segnalate dalle fonti 2 e la 3, cioè rispettivamente quelle inerenti la Carta d'identità e la scheda anagrafica compilata attraverso l'Intervista Human Foundation (somministrato nei primi giorni di scuola). Tali due fonti fanno riferimento all'autovalutazione del ragazzo sul proprio rischio. Tutto ciò ci permette di fare alcune considerazioni. La prima è che il test psicologico (somministrato "alla cieca", cioè senza alcuna conoscenza dei precedenti del ragazzo) è abbastanza coerente (alto livello di predittività) con il profitto scolastico del ragazzo dell'anno precedente. La seconda è che il ragazzo preso in esame non aveva consapevolezza del proprio rischio di dispersione e che, dunque, occorreva lavorare con lui per renderlo più cosciente del rischio segnalato congiuntamente da insegnanti e psicologi. Averlo fatto, durante l'anno scolastico in corso (2018-19), grazie all'intervento messo in campo dal progetto "Stelle di Periferie", **ha permesso al ragazzo di migliorare il proprio rendimento scolastico nell'arco dell'anno (vedi fonte 7)**. Il buon comportamento del ragazzo durante l'anno in corso sia all'interno del CAS (cfr. fonte 6) che in classe (cfr. fonte 5) – due fonti relative ai due dispositivi d'aiuto attivati dal progetto per i ragazzi a rischio (promozione di una buona dinamica all'interno del gruppo classe e sostegno allo studio all'interno del Centro di Aggregazione Scolastica) – sembra documentare in maniera quantitativa il buon effetto sulle prestazioni e sul comportamento del ragazzo da parte del progetto. Come si vede l'istogramma fornito dalla scheda oltre a fornire un'immagine

unitaria del ragazzo, **permette di confrontare dinamicamente il percorso scolastico del ragazzo durante l'anno scolastico, segnalando le aree di forza e quelle di debolezza.** Esso, infine, rappresenta un prezioso strumento per valutare l'efficacia dell'intervento, permettendo, inoltre, di comparare non solo l'andamento evolutivo del ragazzo dall'inizio a fine anno scolastico, ma anche la sua posizione all'intero dell'intero gruppo di riferimento. Per tali motivi la scheda può rappresentare un utile strumento di ricerca, per valutare e comparare l'andamento del singolo ragazzo sia in relazione ai diversi momenti (inizio/fine anno) che in relazione agli altri ragazzi della sua classe, nonché di quelli della sua scuola o di altre scuole.

B – La griglia Gruppo-Branco

La *Griglia Gruppo-Branco* (Biondo 2020) che viene presentata più avanti si pone in una prospettiva del tutto diversa rispetto agli strumenti classici di valutazione. Diversa perché risolve un grande problema della valutazione: come quantificare tutta la mole di informazioni che otteniamo dall'osservazione. La *Griglia Gruppo-Branco* fornisce un sistema di valutazione lineare basato su precisi parametri valutativi che fungono da precise e dettagliate linee-guida. Ciò mi ha permesso di realizzare un modello strutturato in grado non solo di descrivere ma, principalmente, di quantificare ed oggettivare la fase di osservazione. Riprendendo i lavori di Bion, ho fatto riferimento al gruppo di lavoro modificandone il nome in "Gruppo evolutivo" e al Gruppo in Assunto di base, aggiungendo un terzo gruppo, *il branco*, identificando tali tre gruppi come tre stati principali del funzionamento della mente gruppale adolescente. La griglia che propongo rappresenta uno strumento che non può essere valutato alla stregua di un test come un questionario o una tecnica proiettiva. Infatti la *Griglia Gruppo-Branco* è uno strumento che va usato da persone molto esperte specificamente sensibilizzate alle teorie psicodinamiche ma, soprattutto, competenti nel lavoro terapeutico ed educativo con gli adolescenti. Gli operatori dei servizi a bassa soglia che operano nei Centro di Aggregazione Giovanile, nei centri diurni riabilitativi psicosociali, che coniugano l'intervento clinico con quello educativo (una caratteristica estremamente innovativa presente in Piemonte e in Veneto, ma quasi del tutto assente nella programmazione dei servizi per adolescenti a livello nazionale), nelle case famiglia, nei centri diurni territoriali, rappresenteranno i beneficiari ideali per tal progetto formativo. L'obiettivo è di implementare la loro specifica competenza dell'"osservazione" che a sua volta richiede il possedere, nel suo significato più profondo di conoscere alla perfezione, padroneggiare, un ben radicato e approfondito modello teorico di riferimento accompagnato da tanta esperienza sul campo: quella che ha maturato chi lavora tutti i giorni e per tante ore con gli adolescenti in gruppo all'interno dei servizi educativi e di cura.

La Griglia si basa su uno dei cardini della pratica scientifica e dell'esperienza clinica stessa: l'osservazione. Lo scopo della *Griglia Gruppo-Branco* è di riuscire a collocare quell'adolescente in quel determinato contesto spazio-temporale condizionato e/o facilitato da quelle specifiche, e spesso irripetibili, dinamiche attivate all'interno del gruppo psico-socio-educativo. Ritroviamo lo stesso principio che mi ha guidato nell'elaborazione della *Scheda di Valutazione Multifattoriale* prima descritto. La Griglia è uno strumento che, minuziosamente organizzato e strutturato, mette in grado, non di misurare (operazione per sua stessa natura impossibile), ma di descrivere tutte le variabili che entrano in gioco del funzionamento di un gruppo adolescenziale fornendoci la possibilità di riportarle all'interno di uno schema strutturato.

La composizione della Griglia si presenta, strutturalmente e teoricamente, molto organizzata e dettagliata in quanto riesce a cogliere tutti gli aspetti più salienti della vita di un gruppo adolescenziale. Essa si basa su di una serie di 11 parametri, suddivisi in due parti: i primi 6 dedicati alla valutazione del funzionamento del gruppo e gli altri 5 alla valutazione del percorso del gruppo.

Per ciascuno di questi 11 parametri, la griglia individua 3 differenti possibilità valutative che permettono di collocare quanto osservato lungo un continuum che partendo da un estremo caratterizzato da modalità di funzionamento adeguate e funzionali arriva all'estremo opposto

contraddistinto da uno stato fortemente disfunzionale, patologico e primitivo passando per una fase intermedia contrassegnata dalla presenza di un intervento psicoterapeutico. Per illustrare come i tre livelli sono organizzati, riporto per maggiore chiarezza, solo il primo dei parametri individuati dalla Griglia. Si tratta del parametro collegato alla valutazione del funzionamento del gruppo e denominato “Tipologia del gruppo”. Infatti, un gruppo può essere descritto in vari modi e tali differenti caratteristiche stabiliscono e determinano, come è noto, la dinamica organizzativa stessa del gruppo.

- livello 1, definito *Gruppo Evolutivo*, nel quale rientrano tipologie di gruppo che possono essere definiti ad alto funzionamento socio-aggregativo: Gruppi istituzionali quali il gruppo classe, gruppo catechismo, gruppo di un Centro di aggregazione giovanile; Gruppi finalizzati all'apprendimento di competenze quali il gruppo scout, gruppo sportivo, laboratorio artistico; Gruppi evolutivi come il gruppo “di parola”, istituito appositamente con finalità di prevenzione e di facilitazione della crescita dei ragazzi: gruppo finalizzato all'interno di un'istituzione educativa: scuola, Casa Famiglia, CAG ecc.;
- livello 2, chiamato *Gruppo in assunto base* o gruppo AB nel quale compaiono forme di disagio psicosociale: Gruppi terapeutici finalizzati ad affrontare problematiche specifiche con utenti portatori di una loro psicopatologia (all'interno di un centro diurno, di un reparto di neuropsichiatria infantile, ecc.);
- livello 3, denominato, *Branco* nel quale il gruppo è finalizzato all'attacco contro i sistemi di convivenza intercettato dagli adulti all'interno di ambienti educativi (Branco primitivo intercettato nella scuola, nel circuito giudiziario minorile, nell'Istituto Penitenziario Minorile; o anche in un servizio a bassa soglia tipo CAG).

Questa modalità di definizione viene effettuata per tutti gli altri criteri che sono:

- Costituzione del gruppo nel quale si cerca di comprendere qual è l'orientamento cognitivo emotivo cosciente prevalente nel gruppo;
- Qual è il modello inconscio prevalente sul quale si basa il funzionamento del gruppo;
- Qual è il tema esplicito prevalentemente affrontato dal gruppo;
- Come viene introdotto e affrontato il tema esplicito/implicito emergente;
- Quali sono i ruoli nel gruppo; capire ad esempio, chi si fa portavoce del tema emergente e quale ruolo ha nel gruppo.

• Analogo procedimento viene seguito nella seconda parte dedicata alla **valutazione del percorso del gruppo** dove troviamo gli altri indici legati all'analisi de:

- Il percorso che fa il gruppo (analisi dei punti di partenza, di come procede, se e dove c'è una situazione di stallo);
- Il punto di approdo del gruppo (analisi della soluzione che il gruppo adotta rispetto al tema emergente);
- Lo stadio evolutivo prevalente del gruppo durante il percorso;
- la modalità prevalente di utilizzo dell'adulto da parte del gruppo – Cosa sta chiedendo all'adulto;
- la modalità di presenza del conduttore adulto e che tipo di conduzione esercita.

Una tabella finale riassuntiva, un vero e proprio quadro sinottico conclude la scheda (vedi fig 3). Sulla base degli elementi osservati durante le varie sessioni di lavoro del gruppo adolescenziale, è possibile anche effettuare una quantificazione assegnando un punteggio totale ad ognuno dei tre livelli in precedenza riportati.

	GRIGLIA GRUPPO-BRANCO	GRUPPO EVOLUTIVO			GRUPPO IN AB			BRANCO		
TIPOLOGIA GRUPPO	1) Tipologia di gruppo	a	b	1c	1d			1e		
	2) Costituzione del gruppo	a	b	2c	2d			e	2f	
	3) Modello inconscio prevalente	a	b	c	d	e	f	3g	3h	
	4) Tema emergente nell'interazione grupppale	4a			4b			4c		
	5) Modalità di presentazione del tema emergente	a	5b			5c			5d	
	6) Ruoli nel gruppo	a	6b			c	6d		e	6f
	Tot. Parz. Valutazione	X=			X =			X =		
VALUTAZIONE PERCORSO	7) Analisi del percorso che fa il gruppo	a	b	7c	d	7e		f	7g	
	8) Analisi del punto di approdo del gruppo	a	b	8c	8d			8e		
	9) Stadio evolutivo prevalente del gruppo	a	9b			9c			d	9e
	10) Analisi della Modalità prevalente di utilizzo dell'adulto da parte del gruppo:	0a	0b	10c	10d			0e	0f10g1	
	Tot. Parz. Percorso	Y=			Y =			Y =		
	11) Analisi della modalità di presenza del conduttore adulto	1a	1b1	1c1	11d			1e	11f	
	Totale generale	N (X+Y+ ITEMS 11) =			N (X+Y+ ITEMS 11) =			N (X+Y+ ITEMS 11) 11) =		

Fig. 3

Un caso esemplificativo

La *Griglia Gruppo-Branco* e la sua relativa Tabella riassuntiva permettono diversi usi: sia di valutazione degli aspetti qualitativi della singola dinamica grupppale, che di comparazione, grazie all'aspetto quantitativo della Tabella, fra diverse dinamiche grupppali sia all'interno dello stesso gruppo in diversi momenti della storia del gruppo, che fra gruppi diversi.

È interessante, a tal proposito, a titolo esemplificativo osservare come grazie alla Griglia sia possibile rilevare che a fronte di una situazione iniziale difficile dello specifico gruppo preso in esame (Istituto penitenziario minorile), la conduzione del gruppo di conduttori esperti, formati alla conduzione del gruppo, produce risultati consistenti e misurabili. I ragazzi partivano dalla una posizione mentale dominata dal funzionamento tipo Branco, ma approdano a posizioni che si aprono alla speranza. I numeri delle Tabelle 4 e 5, che quantificano quanto rilevato dalla Griglia Gruppo-Branco, aiutano ad oggettivare tutto ciò.

Il gruppo IPM Acireale "Dalla parte delle vittime" ha nella Tabella 5 come Totale parziale della valutazione i seguenti valori: 2 Gruppo Evolutivo (GE), 4 Gruppo in Assunto di Base (GAB), 6 Branco (B). La valutazione iniziale per il gruppo è che il funzionamento prevalente è di tipo Branco. I dati del percorso dimostrano che Il gruppo ha come totale parziale del percorso realizzato i seguenti

valori: 8 Gruppo Evolutivo (GE), 2 Gruppo in Assunto di Base (GAB), 1 Branco (B). Il gruppo raggiunge il minimo del punteggio (1 punto Branco), e il massimo (8 punti Gruppo Evolutivo). Anche l'analisi del terzo valore, quello della colonna verde (GAB) della Tabella, permette di fare significative considerazioni. Se osserviamo il Totale generale della seconda colonna della Tabella possiamo osservare che il gruppo totalizza un punteggio di 7 punti (4+2+1). Tale valore numerico indica che il gruppo ha una tendenza a regredire molto alta. Questo dato dimostra come la regressione del gruppo al funzionamento regressivo in AB sia funzionale alla trasformazione del campo mentale del gruppo. Affinché ciò avvenga, come risulta chiaramente dall'analisi del percorso gruppale realizzato con la Griglia Gruppo-Branco, è fondamentale che il conduttore non solo promuova la regressione, ma la sappia accompagnare e significare.

Gruppo IPM Acireale “Dalla parte delle vittime”	GRUPPO EVOLUTIVO				GRUPPO IN AB		
1) Tipologia di gruppo	1a	1b	1c		1d		
2) Costituzione del gruppo	2a	2b X	2c		2d		
3) Modello inconscio prevalente	3a	3b	3c	3d	3e X	3f	3g
4) Tema emergente nell'interazione grupuale	4°				4b X		
5) Modalità di presentazione del tema emergente	5a X		5b		5c X		
6) Ruoli nel gruppo	6a		6b		6c X		6d
TOT. PARZ. VALUTAZIONE	2				4		
7) Analisi del percorso che fa il gruppo	7a X	7b	7c X		7d X		7e X
8) Analisi del punto di approdo del gruppo	8a X	8b X	8c X		8d		
9) Stadio evolutivo prevalente del gruppo	9a		9b X		9c		
10) Analisi della Modalità prevalente di utilizzo dell'adulto da parte del gruppo:	10a X	10b X	10c		10d		
TOT. PARZ. PERCORSO	8				2		
11) Analisi della modalità di presenza del conduttore adulto	11a X		11b		11c X		
TOTALE GENERALE	11 (2+8+1)				7(4+2+1)		

Bibliografia

Alistair, R., & Leathwood, C. (2013). Problematising Early School Leaving. *European Journal of Education*, 3, 405–418.

Alvarez A. (2012), *Un cuore che pensa*, Astrolabio, Roma, 2014.

Atkinson, 2002. *L'intervista narrative: Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Cortina Raffaello

Baldini T., Biondo D. (2011), “Groupes thérapeutiques d’adolescents en état limite”, *Adolescence*, 29, 2, pp. 397-410. 323

Baldini T., Biondo D. D., Franzoni N., Jacobone N. (2014), *Gruppalità: presente e futuro nel trattamento dell’adolescente*, presentato al XI convegno nazionale Gruppi Italiani di Psicoterapia Psicoanalitica dell’Adolescenza (AGIPPSA).

- Batini, F. (2014). *Drop-out*. Lavis: Fuorionda.
- Batini, F., & Bartolucci, M. (eds.). (2016). *Dispersione scolastica. Ascoltare i protagonisti per comprenderla e prevenirla*. Milano: Franco Angeli.
- Bion W.R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1972.
- Bion W.R. (1970), *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma, 1996.
- Biondo, D. (2008). *Fare gruppo in adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Biondo, D. (2019). Valutare e trattare a scuola il disagio psicologico degli adolescenti. *Lend*, Numero Monografico, Atti del Seminario “Oltrelapennarossa”, Istanbul 16-17 maggio 2019.
- Biondo, D. (2020). *Gruppo Evolutivo e branco*. Milano: Franco Angeli.
- BIONDO D., DE VITO M.T., PATTI M, ROTONDO C. (2012). La scuola come crocevia di fantasie inconsce. L'intervento psicodinamico multiplo nella scuola, *AeP-Adolescenza e Psicoanalisi*. VII, 2.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 13, 91–101.
- Carpi M., Chagas Bovè A.M., Lombardo Radice M. (1985), “Due casi impossibili: come nasce (o non nasce) un caso impossibile”, *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 52, pp. 631-642.
- Corbetta P. (1999). Metodologia e tecniche della ricerca sociale. Bologna: Il Mulino
- Colombo, M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.
- Colombo, M. (2015). Abbandono scolastico in Italia: un problema serio, molti circoli viziosi e qualche strategia di prevenzione. *Scuola Democratica*, 2, 411–424.
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: Sage Publications.
- Crisi A. (2020). Prefazione. In Biondo D. (2020). *Gruppo Evolutivo e branco*. Milano: Franco Angeli.
- Eurydice & Cedefop. European Education Information Network & European Centre for the Development of Vocational Training. (2014). *Tackling early leaving from education and training in Europe: strategies, policies and measures*. Brussels, BE: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (2011). *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. London, UK - New York, NY: Springer.
- Novelletto A., Masina E., Montinari G. (a cura di) (2001), *Gli adolescenti e i loro “contenitori”. Centri diurni e Case famiglia del Comune di Roma*, II Quaderno Osservatorio sul Disagio dell'Adolescenza del Comune di Roma, E-Service, Roma.
- Novelletto A., Masina E., Montinari G., Biondo D. (a cura di) (2003), *Mediazione interistituzionale. Un progetto per l'integrazione degli operatori del Comune di Roma che lavorano con gli adolescenti*, III Quaderno Osservatorio sul disagio dell'adolescenza del Comune di Roma, Abilgraph, Roma.
- Scales, H.H. (2015). Another look at the drop out problem. *The Journal of Educational Research*. 62, 339–343
- Stufflebeam, D.L. (2002). The CIPP Model. *Evaluation in Education and Human Services*. 49, 279–317.
- Zammuner V.L. (1996). *Interviste e questionari. Processi psicologici e qualità dei dati*. Roma: Borla.

Daniele Biondo - Psicoterapeuta e Psicoanalista.

Socio Ordinario della Società Psicoanalitica Italiana e dell'IPA; Esperto Bambini - Adolescenti SPI/IPA.

Socio Ordinario e Docente del Corso di Specializzazione in Psicoterapia dell'adolescente e del giovane adulto dell'Associazione Romana di Psicoterapia dell'Adolescenza (ARPA).

Già Presidente del Centro Alfredo Rampi Onlus.

dottorbiondo@gmail.com