

Valutare la qualità della scuola Centralità del punto di vista degli studenti

School quality evaluation Centrality of the students' perspective

VALENTINA GRION • MARTINA GROSSO

Molti ricercatori assumono oggi posizioni critiche nei confronti dei sistemi di valutazione delle scuole legati al *Measurement Paradigm*, sottolineandone i limiti e ritenendo di conseguenza necessario ricercare strategie per superare le deficienze. Alcuni rilevano la necessità che in tal senso si utilizzi una molteplicità di fonti di dati, fra cui anche quelli relativi a “soddisfazione” e percezioni dell’utenza.

In questo contesto, è stata condotta una ricerca il cui obiettivo è stato quello di definire indicatori per costruire uno strumento di valutazione della qualità a partire dal punto di vista degli *stakeholder*.

A un *convenience sample* di circa 150 studenti di scuola secondaria inferiore, è stata somministrata una domanda aperta sulle loro percezioni di “buona scuola”.

L’analisi del contenuto sui testi raccolti ha evidenziato l’emergere di sei categorie di significati. Nonostante la ricerca sia ancora in corso, riteniamo siano emersi alcuni aspetti interessanti su cui riflettere.

Many researchers today assume a critical position toward the school evaluation systems linked to the Measurement Paradigm and highlight its limits and pernicious effects. They claim to employ strategies to remedy these deficiencies. Some authors affirm the importance to use a greater diversity of tools, to refer to multiple sources of data and measuring “client satisfaction” and perceptions.

In this framework, we are conducting an empirical work to verify the possibility of establishing a set of evaluative indicators, based on students’ representations of “a good school”.

A convenience sample of about 150 students was chosen from an Italian middle school. During normal class time, participants answered a written open question. We conducted a content analysis of the texts, in order to identify emergent categories of content.

We find six significant categories and although our analyses are at an early stage, we think there are some interesting aspects to be discussed.

Parole chiave: qualità della scuola, valutazione di sistema, prove INValSI, *measurement paradigm*, approccio *consulting pupils*, analisi del contenuto.

Key words: school quality, school system evaluation, INValSI test, *measurement paradigm*, pupil consultation approach, content analysis.

1. Introduzione

Il tema della valutazione della qualità delle scuole è oggi al centro del dibattito politico europeo (Grek, Ozga, 2008) e focus d'interesse di diversi gruppi di ricerca (Alexander, The Cambridge Primary Review, 2009; Castoldi, 2008; Croxford, Grek, Shaik, 2009).

Di particolare attualità esso risulta nello specifico contesto italiano: una delle 39 richieste di chiarimento, sollevate all'Italia dal Consiglio europeo nel carteggio intercorso¹ a fine 2011 in funzione del superamento della profonda crisi economica che ha investito l'Italia, riguarda proprio i passi che il nostro paese intenderebbe fare per ristrutturare le singole scuole che hanno ottenuto risultati insoddisfacenti ai test INValSI.

Ciò che l'Europa chiede, ci sentiamo d'interpretare, è un'assicurazione da parte dell'Italia, che si lavori al miglioramento della qualità delle scuole, poiché l'avanzamento del livello medio della formazione è considerato, in ambito politico europeo, strumento fondamentale per i progressi sociali ed economici degli stati (Consiglio d'Europa, 2001). Focalizzando l'attenzione sulla valutazione della qualità delle scuole italiane, l'Europa politica non può che richiamare l'unico strumento che l'Italia utilizza, a livello nazionale, per l'apprezzamento della qualità del sistema d'istruzione, ossia le prove INValSI.

All'interno di questo quadro, s'inserisce il presente contributo che, facendo riferimento agli apporti teorici di alcuni ricercatori legati alla prospettiva dell'*Assessment for Learning*², intende perseguire due obiettivi.

Innanzitutto quello di rilevare alcune criticità di un sistema valutativo come quello dell'INValSI, per giungere a metterne in discussione l'efficacia e l'adeguatezza all'interno di un contesto sociale come quello odierno.

In secondo luogo, quello di presentare i primi risultati di una ricerca, attualmente in corso, volta alla individuazione di indicatori di valutazione della qualità delle scuole, a partire dal punto di vista degli studenti, per i quali la scuola non è solo luogo deputato alla crescita in prospettiva di un più o meno indefinito futuro, ma un fondamentale contesto di vita quotidiana.

2. Un paradosso a livello pedagogico-didattico

Nel contesto di una pubblicazione dedicata alla riflessione su successi e fallimenti della Pedagogia Costruttivista (Tobias, Duffy, 2009), Swartz, Lindgren e Lewis (2009) discutono su alcune rilevate discrepanze fra i successi del Costruttivismo (scritto maiuscolo, affermano gli autori) quando inteso come filosofia educativa, in base alla quale acquisiscono significato formativo attività come la partecipazione, la ricerca, la scoperta, l'esplorazione, la manipolazione ecc., e gli scarsi risultati che si hanno dall'applicazione del costruttivismo (scritto minuscolo) adottato in singole lezioni o unità formative. In relazione a queste evidenze gli autori si chiedono se sia maggiormente efficace, ai fini dell'apprendimento, semplicemente "trasmettere" agli studenti ciò che essi devono apprendere, o se, al contrario, i processi di ricerca, problematizzazione, scoperta siano maggiormente significativi in tal senso.

1 La richiesta di chiarimenti è giunta all'Italia dal Consiglio europeo in rapporto alla dichiarazione d'intenti per il superamento della crisi proposta dal governo italiano e presentata agli organismi europei dall'ex primo ministro Berlusconi nell'ottobre 2011.

2 Riguardo alla prospettiva *Assessment for Learning*, si veda quanto sintetizzato da Grion (2011b). Una presentazione ampia della prospettiva è presente in P. Weeden, J. Winter, P. Broadfoot (2009).

La risposta che essi propongono mette in luce quello che potremmo definire un paradosso interno all'odierna pedagogia.

Essi ritengono che le apparenti discrepanze fra i risultati dell'applicazione del Costruttivismo (scritto maiuscolo) e quelli ottenuti in seguito a pratiche costruttiviste realizzate all'interno di singole lezioni siano riferibili alla natura dei processi valutativi utilizzati. Le pratiche costruttiviste messe in atto in singole unità d'apprendimento verrebbero infatti valutate attraverso modalità “non-costruttiviste”. In questo caso gli studenti verrebbero «sottoposti a test che misurano quale sia la loro efficienza nel ricordare fatti, applicare tecniche e risolvere situazioni simili. [...] Una valutazione adeguata alla pedagogia costruttivista dovrebbe esaminare le abilità e le attitudini degli studenti nel costruire nuova conoscenza, non solo la capacità di applicare “vecchie” conoscenze» (Swartz, Lindgren e Lewis, 2009, p. 35).

Una valutazione dallo “stile costruttivista” verrebbe invece adottata quando si tratta di valutare gli effetti di un approccio Costruttivista (scritto in maiuscolo) all'insegnamento, sulle competenze raggiunte dagli studenti, ad esempio alla fine di un percorso di studi orientato da tale filosofia educativa.

Alla luce di queste considerazioni, va notato che le forme di valutazione oggi maggiormente adottate nella scuola, soprattutto nell'ambito della valutazione di sistema, sono test a risposta chiusa che si fondano su un approccio non-costruttivista, e misurano specifiche abilità, piuttosto che apprendimenti. Tale format valutativo implica e supporta un'istruzione di tipo trasmissivo con pratiche ripetitive che stimolano il miglioramento dell'efficienza nell'applicazione di abilità in contesti non complessi.

Molto meno diffuse sono invece quelle forme di valutazione che gli autori citati definiscono “PLF”, *Preparation for future learning*, tipologia di valutazione in cui gli studenti hanno la possibilità di apprendere durante il processo valutativo stesso. Tali modelli sarebbero maggiormente appropriati per la valutazione di esiti di tipo costruttivista.

Queste riflessioni gettano luce su quella che è l'attuale situazione, anche in Italia. Da una parte infatti gli organismi deputati a definire gli obiettivi educativi delle scuole, così come i recenti sviluppi del pensiero pedagogico, dirigono scuole e insegnanti verso l'assunzione di pratiche d'insegnamento orientate da un approccio costruttivista socio culturale (Varisco, 2002) all'insegnamento/apprendimento. Dall'altra, gli stessi organismi spingono in modo sempre più ampio e pressante verso l'adozione di forme valutative standardizzate, opposte a quelle denominate PLF, e legate invece ad una visione “trasmissiva” dell'apprendimento e insensibili agli esiti formativi dell'apprendimento costruttivista.

3. Valutazione scolastica vs emergenze sociali?

Un seconda e significativa osservazione, in relazione all'uso delle prove oggettive standardizzate per la valutazione dei sistemi scolastici, riguarda il ruolo che queste assumono in rapporto allo sviluppo di forme di apprendimento sempre meglio adeguate ad una *Knowledge/Learning Society*.

Appare ormai assodato che, «nel nostro viaggio verso il futuro, un futuro dai contorni sfumati e dei quali nessuno sembra in grado di percepire i toni, un futuro che ha l'abitudine di arrivare molto prima di quanto ci serva per essere realmente pronti ad affrontarlo (Whitaker, 1997), futuro sempre più appartenente al presente (Volante, 2004)» (Grion, 2008, p. 11), i compiti e le responsabilità della scuola siano fortemente mutati. Nel secolo attuale, definito *Age of unreason* (Handy, 1989), le cui espressioni sociali vengono di volta in volta indicate come *Knowledge Society* o *Learning Society*, in ambito costruttivista-socio culturale (Varisco, 2002) si concorda sul fatto che la migliore formazione, quella orientata a offrire

competenze per saper affrontare la vita (anche) fuori dalla scuola in situazioni sempre nuove e complesse, si fondi sull'acquisizione di un sicuro e strategico approccio allo studio e all'apprendimento autonomi, attraverso il quale continuare la propria formazione anche oltre le situazioni "guidate" dell'istruzione formale (Swartz *et al.*, 2009). In tale prospettiva, le abilità di cui le attuali giovani generazioni sembrerebbero avere necessità sono quelle legate alla "fiducia e consapevolezza di sé", alla "capacità di scegliere in contesti imprevedibili e complessi", alla "creatività" in quanto potenzialità necessaria per generare soluzioni sempre nuove ai problemi, ossia, come significativamente espresso da Claxton (2001, p. 11), «la capacità di sapere cosa fare [proprio] quando non sai cosa fare».

Anche a livello professionale, sono sempre più apprezzate abilità come quelle di saper comunicare, organizzare autonomamente il proprio lavoro, collaborare con i colleghi, essere in grado di valutare le situazioni, di prendere decisioni; vengono inoltre ricercate caratteristiche personali come l'essere flessibili, responsabili, maturi, consapevoli di sé (Hargreaves, 2004).

Al contrario, nel momento stesso in cui ai futuri cittadini e protagonisti del mondo del lavoro è richiesto di essere individui riflessivi, capaci di risolvere problemi e di lavorare in gruppo, noi a scuola «sottoponiamo sempre di più i lavoratori del domani a test ed esami che richiedono accumulo [di conoscenze], riproduzione di saperi già esistenti e competizione individuale» (Broadfoot, 2007, p. 47); utilizziamo «prove inadatte a cogliere alcuni degli elementi essenziali dell'educazione del XXI secolo, come la capacità di problem solving, il pensiero critico, l'intraprendenza e il senso di cittadinanza» (Harlen & Gardner, 2010). Mentre a scuola ci limitiamo a valutare "semplici abilità", dei lavoratori si apprezzano "qualità e attitudini".

Questa contraddittorietà fra pratiche sociali e pratiche valutative scolastiche sarebbe imputabile, secondo Broadfoot (2007) all'incapacità di riconoscere, da parte degli organismi politici, l'incompatibilità fra quella che l'autrice chiama *The Standards Agenda*, legata alla diffusione dei tradizionali test a fini rendicontativi come strumenti per valutare il raggiungimento di standard formativi normativi, e la necessità degli organismi formativi stessi di perseguire competenze e apprendimenti orientati dalle emergenze del XXI secolo. Tale limitata visione politica tenderebbe inoltre, ad inibire ogni sforzo diretto alla creazione di tecnologie valutative alternative, dirette a considerare quelle abilità, come quelle emotive, sociali, motivazionali che, oltre ad essere oggi fortemente apprezzate a livello sociale, giocano un ruolo chiave sia all'interno dei processi d'apprendimento, che in relazione alle competenze professionali.

Ciò che va rilevato infine è che, se nell'ambito della valutazione di sistema, si continuerà a non considerare queste abilità, attitudini e qualità, esse saranno sempre meno apprezzate sia dagli insegnanti che dagli studenti, con il conseguente rischio di assistere alla progressiva definizione di una scuola sempre più lontana dal contesto sociale e sempre meno capace di rispondere ai bisogni formativi di *Knowledge e Learning Societies*.

4. Orientamenti della ricerca sulla valutazione di sistema in Europa

Molti autori (Broadfoot, 2007; Gardner Harlen, Hayward, Stobart, 2010; Stobart, 2008), soprattutto di area anglofona, appartenenti a paesi con lunga tradizione d'uso dei test standardizzati di prestazione degli studenti come forma di monitoraggio nazionale della qualità delle scuole, esprimono attualmente forti dubbi rispetto alla possibilità che tali prove possano riflettere effettivamente ed in modo accurato la qualità delle scuole stesse.

Pur riconoscendo un ruolo positivo alle attività di *accountability*, alcuni di questi autori

rilevano la necessità che essa si realizzi come “rendicontazione intelligente” (Stobart, 2008), modalità di agire che sembrerebbe potersi attuare secondo alcune direttrici.

La prima sarebbe caratterizzata da tutte quelle azioni dirette ad assegnare maggiore fiducia ai professionisti della scuola, affidando loro la responsabilità di assicurare la qualità, o comunque chiamandoli a posizioni maggiormente attive, come quella implicata in un rapporto di reciprocità con il sistema centrale (MacBeath, 2006).

Una seconda direttrice sarebbe quella indirizzata al superamento dell'intento meramente rendicontativo della valutazione, caratterizzante quella che Guba e Lincoln (1987) definiscono “valutazione di prima generazione” e tipico dell'approccio *School Effectiveness* (Harris, Bennet, 2001) per assumere «caratteristiche più vicine a quelle dell'ottica *School Improvement*, all'interno della quale il principale fine valutativo è quello del “miglioramento” della qualità del sistema. Si tratta di una valutazione interessata non solo agli esiti delle azioni della scuola, ed invece orientata a considerare l'intero processo formativo» (Grion, 2011a, p. 223) al fine di cogliere le potenzialità di cambiamento della scuola stessa; valutazione in cui non contano unicamente i risultati ottenuti dagli studenti, utili “solo” a provare l'efficacia di un programma e invece coinvolgente le diverse componenti, con l'obiettivo di identificarne punti di forza e di debolezza, per farne motori di cambiamento migliorativo.

Un'ulteriore direzione da intraprendere per garantire una “rendicontazione intelligente” sarebbe quella orientata alla moltiplicazione delle fonti di dati, necessaria per ottenere una valutazione della qualità che sia in grado di generare contemporaneamente lo sviluppo di adeguate strategie per il miglioramento. Tali fonti dovrebbero comprendere, secondo Broadfoot (2007), dati di prestazione degli studenti, osservazioni delle classi, piani di lavoro degli insegnanti, esempi di attività degli studenti e dei risultati ottenuti, elementi riferiti agli obiettivi da perseguire, dati riguardanti la collaborazione e l'indipendenza nell'apprendimento, auto-valutazioni dei ragazzi, percezioni degli stessi e dello staff della scuola.

In simile prospettiva, Berger e Ostinelli (2006, p. 15) affermano che per creare un “modello sostenibile di scuola”, sia necessario considerare «la qualità non solo in termini di risultati, ma anche e soprattutto come qualità reale sia del vivere scolastico dei vari attori, sia dei loro apprendimenti, in un'ottica globale e quindi più estesa rispetto a quella disciplinare che va ancora attualmente per la maggiore». D'altra parte già nel 1975 Stake, nell'elaborazione del suo modello di “valutazione sensibile”, metteva in dubbio la possibilità che un'istruzione efficace possa produrre esiti completamente misurabili poiché «il “controvalore” della stessa può essere di tipo diffuso, può manifestarsi dopo molto tempo o essere tale da rimanere sempre al di là della portata dello studio dei valutatori» (Stake, 1975, riportato in Stake 2007, p. 164). È per questo – sosteneva il ricercatore – che il valutatore dovrebbe scegliere percorsi diversi ai fini della valutazione del beneficio di un programma.

Secondo Walford (2002), per ottenere dati adeguati ad una effettiva valutazione della qualità della scuola, sarebbe necessario coinvolgere gli *stakeholder* delle comunità scolastiche nello sviluppo e nell'implementazione di diversi indicatori di qualità. Dovrebbe inoltre essere misurato il grado di soddisfazione degli utenti delle scuole, anche se tale misurazione risulta senza dubbio più complessa che in altri contesti di pubblico servizio.

A parere di Flutter e Rudduck (2004), nei contesti educativi e scolastici, si sono finora comprese assai poco le potenzialità insite nell'ascoltare coloro che sono coinvolti nell'organizzazione. Alcuni autori (MacBeath, 2006; Stronge, Tucker, 2003; Walford, 2002) ritengono che gli studenti, in particolare, siano la maggiore, seppure scarsamente sfruttata, fonte di conoscenza di ciò che avviene nelle classi; essi possono perciò essere portatori di idee realistiche rispetto alle modalità attraverso le quali la scuola possa migliorare. La scuola rappresenta infatti per i giovani non solo un contesto in cui prepararsi per la vita dopo la scuola, ma anche una parte significativa della loro vita attuale. Ciò che essi si aspettano dalla scuola, ciò che

sperano di trovare nell'ambiente scolastico e nelle persone che vi incontrano dovrebbero costituire aree fondamentali alle quali far corrispondere indicatori di qualità (Grion, 2011a). Ascoltare la voce dei giovani protagonisti della scuola e capire le loro prospettive permetterebbe, secondo Flutter e Rudduck (2004) di focalizzare l'attenzione sulle "realtà percepite", tanto importanti poiché «...*come le cose sono* è spesso meno rilevante di come *le persone pensano* - o percepiscono - *le cose siano* [...] poiché sono queste realtà "percepite" che danno forma e significato alla vita e alle azioni della gente» (Flutter, Rudduck, 2004, p. 6).

5. La ricerca empirica

*"Listening for understanding is a high art"*³

All'interno del contesto teorico descritto, abbiamo progettato una ricerca empirica il cui obiettivo è stato quello di rilevare l'emergere delle "realtà percepite" dagli studenti, indagando la loro idea di "buona scuola" per definirne le dimensioni, a partire dal punto di vista di una componente importante (insieme a quelle degli insegnanti, del personale non docente, delle famiglie) fra gli *stakeholder* della scuola.

Facendo riferimento ad un approccio di ricerca costruzionista (Holstein, Gubrium, 2008), all'interno del quale l'analisi si svolge come interpretazione dei significati emergenti dal contesto, non abbiamo formulato ipotesi precise e definitive che guidassero l'indagine. Esplorando il contesto di ricerca abbiamo però assunto come punto di partenza un "concetto sensibilizzante" (Tarozzi, 2008), ossia l'idea che, nel descrivere una "buona scuola", gli studenti potessero far emergere un costrutto "qualità della scuola" più ampio rispetto a quello cui sembrano fare riferimento le prove valutative nazionali e sulla base del quale esse vengono strutturate e somministrate. Ci si aspettava dunque che nelle risposte degli studenti ci potessero essere forti richiami ad aspetti sociali, motivazionali, valoriali ed ambientali, completamente esclusi da una valutazione della qualità basata sull'uso dei test di *performance*.

Partecipanti

Questa prima fase del progetto di ricerca, le cui prospettive sono quelle di essere esteso ad un contesto molto più ampio, è stata condotta nell'ambito di un'attività di doposcuola⁴ rivolta a ragazzi di una scuola secondaria inferiore veneta. Ai fini dell'indagine abbiamo scelto di individuare un caso di studio nell'ambito del livello scolastico secondario inferiore. È stato così determinato un "*convenience sample*" (Silverman, 2010) composto da 145 studenti che frequentano un'attività di doposcuola. Di questi, $n = 68$ frequentano il primo anno, $n = 36$ il secondo anno e $n = 41$ il terzo anno. Del campione totale, $n = 72$ sono di sesso femminile e $n = 73$ di sesso maschile; $n = 103$ sono di nazionalità italiana e $n = 42$ sono stranieri; $n = 28$ sono stati bocciati almeno una volta.

In relazione a tale campionamento, è importante prendere in adeguata considerazione i limiti di rappresentatività (Silverman, 2010) in esso insiti. Nostra intenzione non è comunque quella di ricavare dati generalizzabili, ma di far emergere un "senso" del costrutto indagato, che sia rappresentativo dei termini di significato che i partecipanti hanno di esso.

3 S. Covey (2000). Riportato da J. MacBeath (2006), p. 70.

4 Il "Dopo la Campanella" è un'attività di doposcuola organizzata dall'Oratorio Don Bosco di San Donà di Piave, in cui una delle ricercatrici ha lavorato come educatrice per tre anni.

Procedure

Durante la fase organizzativa sono stati stabiliti tempi e luoghi della ricerca ed è stato richiesto il consenso alla partecipazione, ai genitori dei ragazzi potenzialmente coinvolti.

In accordo con l'ente organizzatore del doposcuola, dopo la quotidiana attività, è stata somministrata ai soggetti una domanda aperta scritta in cui è stato richiesto "Che cos'è per te una buona scuola?". Si è ritenuto che l'uso di una domanda aperta potesse permettere l'emergere del più ampio ventaglio di idee, aspettative, desideri degli studenti rispetto alla "buona scuola", senza indirizzare o limitare l'esplicitazione dei loro pensieri.

Si è lasciato che gli studenti rispondessero liberamente secondo i tempi individualmente necessari.

Una volta raccolti i protocolli, si è proceduto alla loro digitalizzazione e al trattamento tramite il software di analisi testuale AtlasTi. Seguendo le indicazioni di Cohen, Manion e Morrison (2007) abbiamo compiuto un'analisi del contenuto sui testi archiviati.

Al fine di perseguire una migliore comprensione della realtà indagata e maggiore appropriatezza nella ricostruzione della stessa, due codificatori indipendenti hanno svolto l'analisi (Johnson, 1997).

Essi hanno proceduto inizialmente a considerare solo una limitata porzione di testi (circa 10% del totale) con lo scopo di: a) testare le modalità e i primi risultati della codifica (Weber, 1990; Silverman, 2010); b) confrontarsi per co-costruire procedure condivise.

Una volta raggiunto un buon grado di accordo rispetto alle procedure di codifica, l'analisi è stata estesa alla totalità delle porzioni di testo analizzate. I codici, individuati a partire dai contenuti testuali, sono stati successivamente raggruppati in categorie corrispondenti con i principali nodi concettuali individuati a partire dal contenuto preso in analisi. Il processo ha implicato una serie di successive discussioni e negoziazioni per giungere a trovare l'accordo necessario ad una codifica unanimemente accettata per tutte le porzioni di testo.

Dopo l'analisi, al fine di perseguire una maggiore "fedeltà" alla realtà indagata e ottenere in tal modo risultati maggiormente attendibili (Cohen, Manion, & Morrison, 2010), è stato fissato un ulteriore incontro con gli studenti, nel quale sono stati presentati e discussi codici e categorie da noi individuati. In seguito a questo incontro, abbiamo proceduto ai necessari aggiustamenti e quindi a stilare la lista definitiva delle categorie emerse.

Va rilevato che la credibilità/autenticità dei dati, è stata garantita anche dalla prolungata permanenza di un ricercatore (in qualità di membro effettivo della comunità ossia come educatore nell'ambito dell'attività di doposcuola) all'interno del contesto indagato (Lincoln, Guba, 1985, Sorzio, 2005).

Risultati

Essendo la ricerca ancora in corso, si presentano qui solo i primi risultati.

In base all'analisi di contenuto proposta, è emerso che i partecipanti hanno fatto riferimento a una moltitudine di posizioni soggettive riguardo il concetto di buona scuola, a sottolineare come il vissuto personale di ciascuno studente sviluppi punti di vista diversi riguardo all'importanza investita dai fattori che andrebbero a definire la scuola di qualità. All'interno di queste posizioni è stato possibile rilevare l'emergere di sei aree, che abbiamo codificato come "categorie emergenti" (Graf. 1). Come di seguito chiarito, ciascuna di esse raggruppa in sé i codici identificativi delle porzioni di testo che potrebbero costituire le diverse risposte degli studenti ad una specifica questione relativa alla qualità della "buona scuola".



Graf. 1: Categorie emergenti e loro frequenza espressa in percentuale

Come si può osservare dal grafico 1, la categoria che ha la percentuale di frequenza maggiore è l'“offerta formativa” della scuola (22%); a seguire compare la categoria “atteggiamento degli insegnanti verso gli alunni” (21%); al terzo posto quella relativa a “struttura/organizzazione della scuola” (19%); al quarto vi è “metodi/pratiche di insegnamento” (17%); al quinto “attività scolastiche” (13%); e in ultimo “prospettive future” (8%).

L'“offerta formativa della scuola” è dunque la categoria che presenta maggiore frequenza. Al suo interno (cfr. tabella 1) sono stati raggruppati i codici identificativi delle porzioni di testo in cui i ragazzi sembrano rispondere alla seguente questione: “quali sono gli obiettivi formativi che una “buona scuola” dovrebbe garantire e attraverso quali modalità dovrebbe farlo”?

Gli studenti fanno riferimento ad obiettivi a vari livelli di generalità/specificità, e di diverso tipo: sono citati obiettivi cognitivi/conoscitivi come quelli di “fornire conoscenze” e di “insegnare un metodo di studio”, obiettivi comportamentali come quelli di promuovere negli studenti la “socializzazione”, il “rispetto” fra membri della comunità, la “correttezza” e anche lo sviluppo di “amicizie” nell'ambito della vita scolastica; vi sono inoltre riferimenti alla “crescita personale” che una buona scuola dovrebbe promuovere, e allo sviluppo valoriale degli studenti. Tali obiettivi dovrebbero essere conseguiti all'interno di un “clima scolastico sereno”, attraverso attività svolte prevalentemente “in classe” (ossia in orario scolastico vs pomeridiano/casalingo), ma anche attraverso la promozione di visite d'istruzione per “conoscere posti nuovi”. Un'ulteriore modalità di realizzazione dell'offerta formativa che viene suggerita dai ragazzi riguarda il fatto che la “buona scuola” dovrebbe attivare forme di apprendimento maggiormente legate alla “pratica”: ci pare di poter leggere, in questo caso, l'emergere del principio pedagogico deweyano del *learning by doing*, che probabilmente caratterizza assai poco il fare delle scuole secondarie inferiori italiane ed è invece sentita come esigenza dai ragazzi.

Un'analisi maggiormente dettagliata dei codici riferiti a questa categoria, permette di rilevare che fra i $n. = 12$ codici che la compongono, quello maggiormente citato è *fornire conoscenze* ($n. = 30$ occorrenze nel corpus testuale), a ribadire il radicamento, anche negli studenti, di un'idea di scuola legata ad un concetto trasmissivo del sapere (il verbo “fornire” ne mette chiaramente in rilievo questa funzione). Va rilevato però che, accanto a questo codice,

buona parte degli altri, presenti all'interno di questa prima categoria, riguarda aspetti relazionali e sociali: *promuovere le amicizie* (15%), *un clima scolastico sereno* (14%), *il rispetto* (12%) e *la socializzazione* (4%), confermando quello che abbiamo considerato il “concetto sensibile” (Tarozzi, 2008) della nostra ricerca, ossia che gli studenti tendano a fare ampio riferimento ad aspetti sociali e relazionali per definire le caratteristiche della scuola di qualità.

Codici	N° occorrenze
Fornire conoscenze	30
Promuovere amicizie	19
Promuovere clima scolastico sereno	17
Promuovere il rispetto	15
Scuola più pratica e meno teorica	15
Insegnare metodo di studio	11
Promuovere socializzazione	5
Far conoscere posti nuovi	4
Promuovere comportamento corretto	3
Promuovere crescita personale	3
Trasmettere valori	2
Lavorare in classe	1

Tab. 1: codici costitutivi della categoria “Offerta formativa della scuola”

La categoria “Atteggiamento degli insegnanti verso gli alunni” è al secondo posto in percentuale di frequenza all'interno del corpus testuale. I codici che vi rientrano sono $n = 10$ (cfr. tabella 2) e identificano le porzioni di testo che potrebbero rispondere alla domanda: “Quali atteggiamenti dovrebbero assumere gli insegnanti nella relazione educativa?” Questi codici richiamano l'importanza di una figura docente non legata esclusivamente al rapporto insegnamento-apprendimento in senso stretto, ma attenta alla più ampia relazione “educativa”, all'interno della quale il docente si dispone in una situazione di ascolto e di disponibilità nei confronti degli allievi, è attento ai bisogni di ciascuno e sa personalizzare il rapporto.

Va notato in particolare che il codice che compare con una maggiore percentuale di frequenza è “aiutare”. I partecipanti ribadiscono, in molte delle risposte date, l'importanza dell'aiuto, da parte dei professori, nel superare le difficoltà di vario genere (relazionale, relative all'apprendimento e alle prestazioni richieste ecc.) che gli allievi incontrano, quotidianamente nella scuola. La richiesta di aiuto degli studenti si esplicita in vario modo nelle porzioni di testo identificate dai codici “essere disponibili”, “non fare differenze”, “comprendere gli alunni” e “non trattare male”. Significativamente uno studente del secondo anno definisce la buona scuola come quella in cui: *«devono esserci professori gentili e disponibili, che non fanno stare male gli alunni se fanno fatica a studiare e non capiscono le cose»*. Al contrario, secondo i partecipanti, in una scuola che si possa definire “buona”, i professori dovrebbero concentrarsi sull'aiuto, soprattutto di coloro che presentano problemi più seri.

Un altro codice, su cui pare interessante soffermarsi, emerso dall'analisi di contenuto è “farsi rispettare”. Secondo i partecipanti, la capacità del docente di farsi rispettare modellerebbe negli studenti il rispetto verso tutte le persone adulte. Un alunno di terza, in proposito, afferma che *«gli insegnanti devono sapersi fare rispettare perché così insegnano agli alunni il rispetto per gli adulti»*.

Codici	N° occorrenze
Aiutare	29
Essere disponibili	17
Non fare differenze	16
Farsi rispettare	8
Comprendere	8
Considerare impegno	6
Mettere a proprio agio nelle verifiche	5
Non trattare male	4
Incoraggiare	1
Crederne negli alunni	1

Tab. 2: codici costitutivi della categoria “Atteggiamento degli insegnanti verso gli alunni”

L'idea di “buona scuola” emergente dalla terza categoria “Strutture/organizzazione della scuola”, quella che racchiude i codici relativi alla questione “quali caratteristiche strutturali e organizzative dovrebbe avere la “buona scuola?”. Essa mette in luce il fatto che anche gli aspetti strutturali e organizzativi (spesso assai trascurati o comunque poco considerati nella scuola italiana) rivestano un ruolo non indifferente nella definizione di una scuola di qualità. Oltre al fatto che gli studenti desidererebbero una scuola “nuova”, “attrezzata”, “pulita”, “bella”, ciò che sembra interessante rilevare è che essi riterrebbero migliore una scuola ricca di laboratori, in cui siano assegnati maggiori spazi e tempi alle attività da svolgersi “oltre la classe”, attraverso il superamento della classica lezione ex-cathedra; attività che potrebbero essere quelle laboratoriali («una buona scuola deve avere tante ore di laboratori e non solo studio dai libri»), o comunque occupazioni volte a promuovere la socializzazione, il lavoro collaborativo, lo “stare con i compagni”.

Un aspetto emergente riguarda l'esigenza, manifestata da alcuni studenti - attraverso le asserzioni identificate dai codici “compiti per casa” e “corsi di recupero pomeridiani” - che le attività assegnate dai professori come consegne da svolgere più o meno individualmente in orario extrascolastico, siano quantitativamente contenute perché «se si hanno professori che spiegano bene e severi in modo che gli alunni stiano attenti in classe e non disturbino [...] non serve studiare da soli nel pomeriggio». Uno di loro manifesta l'esigenza che in luogo dei compiti, una “buona scuola” dovrebbe organizzare corsi di recupero per supportare gli allievi con maggiori difficoltà e «aiutarli a non restare bocciati».

Codici	N° occorrenze
Laboratori	28
Spazi e tempi per promuovere la socializzazione	21
Scuola nuova	15
Scuola attrezzata	11
Compiti per casa	8
Organizzazione tempi	8
Scuola bella	7
Scuola pulita	7
Servizi offerti	3
Corsi di recupero pomeridiani	2

Tab. 3: codici costitutivi della categoria “Strutture/organizzazione della scuola”

Oltre che in relazione alla categoria “atteggiamenti dei docenti verso gli studenti” precedentemente presentata, riguardante specificamente gli aspetti relazionali fra docenti e alunni, i ragazzi si sono espressi ulteriormente rispetto alla figura dell’insegnante, con numerose asserzioni, riguardanti la questione “quali metodi e quali pratiche d’insegnamento dovrebbero adottare i docenti di una buona scuola?”, asserzioni raggruppate nella categoria “Metodi/pratiche degli insegnanti” (cfr. tabella 4).

Anche all’interno di questa categoria emerge un’idea tradizionale di scuola, nella quale la funzione docente è quella di *spiegare bene* ma, accanto a quest’ultimo codice, molti altri definiscono il docente come colui che propone forme d’insegnamento attraverso le quali sa coinvolgere gli alunni, fa leva sui loro interessi, dimostra passione nell’insegnamento. In effetti, il codice che presenta un numero maggiore di frequenze è proprio “promuovere un clima coinvolgente” (che peraltro riporta il più alto numero di ricorrenze rispetto a tutti gli altri codici del *corpus* testuale). La rilevanza di questo codice, dimostra il desiderio degli studenti di essere coinvolti in modo attivo nel processo di apprendimento.

L’importanza attribuita alla capacità degli insegnanti di coinvolgere gli alunni è confermata ulteriormente dai codici “insegnare con passione” e “considerare gli interessi” con cui i partecipanti evidenziano l’importanza degli aspetti motivazionali per promuovere l’apprendimento, sia in relazione al docente che agli studenti. In proposito, un alunno lucidamente afferma che *«in una scuola di qualità, i professori devono «avere passione per le materie che insegnano e la devono trasmettere agli alunni in modo che imparino volentieri».*

All’interno di una “buona scuola” inoltre, molti studenti ritengono che gli insegnanti non debbano “limitarsi a spiegare”, ossia focalizzarsi solo sulla trasmissione di conoscenze, ma perseguire anche lo sviluppo di competenze sociali, relazionali, organizzative e valoriali nei ragazzi: *«una buona scuola deve avere professori validi che non spieghino solo le materie, ma insegnino anche a comportarsi bene in classe»* e *«i professori non devono solo spiegare ma anche insegnare a organizzarsi».*

Il docente deve inoltre promuovere “forme di orientamento” assumendo compiti di individuazione e sviluppo delle qualità personali di ogni studente, per *«trovare il meglio in ognuno [e permettere di...] capire veramente in cosa sei bravo e cosa ti piacerebbe fare da grande».*

Codici	N° ricorrenze
Promuovere clima coinvolgente	39
Spiegare bene	20
Non limitarsi a spiegare	20
Insegnare con passione	12
Usare buoni metodi	12
Promuovere forme di orientamento	10
Garantire una buona preparazione degli alunni	7
Considerare interessi	4

Tab 4: codici costitutivi della categoria “Metodi/pratiche degli insegnanti”

Nella categoria “Attività scolastiche” (cfr. tabella 5), al quinto posto in base alla percentuale di frequenza, sono stati raggruppati i codici relativi a quelle porzioni di testo che potrebbero costituire risposte alla domanda: “quali concrete attività dovrebbe promuovere una buona scuola?”.

I codici fanno riferimento soprattutto ad attività, alternative alla classica lezione in classe, dirette da una parte a promuovere “lo stare con i compagni”, dall’altro a favorire un ap-

prendimento che potremmo definire “situato” e legato a momenti di pratica. Gli studenti infatti elencano come qualificanti, attività come le “gite scolastiche”, che ritengono necessarie «per imparare le cose vedendole, così si imparano meglio» e «si apprezzano molto di più», e anche, «per stare con gli altri, fare amicizia e imparare cose nuove». Manifestando ulteriormente l'adolescenziale necessità di amicizia e di complicità fra coetanei, a cui forse la scuola non risponde adeguatamente, gli studenti dichiarano come importanti anche i “lavori di gruppo” «per fare amicizia con gli altri e imparare a lavorare assieme» e le “attività pomeridiane”, «come il corso di teatro, per continuare a stare insieme con i compagni anche dopo la scuola».

Codici	N° occorrenze
Gite scolastiche	19
Attività pomeridiane	16
Lavori di gruppo	15
Attività alternative alla lezione per incrementare conoscenze	13
Attività per promuovere un clima scolastico coinvolgente	4
Ricerche	4
Scambi culturali	3

Tab 5: codici costitutivi della categoria “Attività scolastiche”

La categoria “Prospettive future” (cfr. tabella 6) è all'ultimo posto in base alla percentuale di frequenza, ma risulta particolarmente interessante, soprattutto in relazione al fatto che il contesto della ricerca è la scuola secondaria inferiore (e non quella superiore, dove più facilmente ci si aspetterebbe l'emergere di questa categoria). In essa rientrano codici volti a identificare quelle porzioni di testo che potrebbero trattare la questione: “quali dovrebbero essere le attività di orientamento che una “buona scuola” deve offrire?”

All'interno di questa categoria emerge la valorizzazione, da parte dei ragazzi, di aspetti legati al loro futuro, non solo per quanto riguarda le competenze personali e sociali di cui essi sentono la necessità per orientarsi verso la vita adulta, ma anche ad alcune competenze professionali.

Si può notare che i codici individuati potrebbero essere letti alla luce del sistema di competenze personali, sociali e professionali che, secondo Vairetti (2004), dovrebbero essere fornite dalla scuola per promuovere il successo formativo.

In particolare il codice “possibilità di scegliere il lavoro” può essere riferito allo sviluppo delle competenze professionali e identifica le porzioni di testo in cui i ragazzi esprimono l'idea che una “buona scuola” dovrebbe contribuire a formare le competenze per «scegliere quello che ti piacerebbe fare da grande, senza doversi accontentare», perché questo assicurerebbe «un futuro migliore».

Il codice “preparare alla vita futura” invece, è riferito allo sviluppo di competenze sociali, cioè la capacità di entrare in relazione con gli altri, di comprendere i meccanismi della vita sociale e di adottare comportamenti idonei al raggiungimento dei propri obiettivi.

Il codice “aprire possibilità per il futuro” è riferito allo sviluppo di competenze personali, ossia la capacità di comprendere e valutare i propri desideri, le proprie aspettative e le proprie risorse, per progettare, organizzare e gestire le esperienze in funzione di una maggiore realizzazione di sé.

Una “buona scuola” (secondaria inferiore) è anche naturalmente e “tradizionalmente” anche quella che «prepara gli alunni agli esami e a entrare alle superiori bene», o ancora «ti aiuta a prepararti per entrare in qualsiasi scuola superiore».

Codici	N° occorrenze
Possibilità di scegliere il lavoro	18
Preparare alla vita futura	14
Preparare agli anni successivi di scuola	7
Aprire possibilità per il futuro	5
Preparare all'Esame di Stato	4

Tab 6: codici costitutivi della categoria “Prospettive future”

Discussione

I risultati emersi offrono, a nostro parere, un panorama ricco di dettagli rispetto alla visione della scuola di qualità da parte dei ragazzi. Le categorie emergenti ci sembrano particolarmente significative in relazione alla definizione della qualità della scuola, toccando puntualmente i diversi aspetti costitutivi della vita scolastica.

Riteniamo che da questi primi dati emergano due direttrici lungo le quali far procedere le nostre riflessioni.

La prima riguarda la figura del docente che, rispetto all'assicurazione della qualità della scuola, sembra ricoprire un ruolo fondamentale. Quasi il 40% dei codici individuati si riferisce alla figura docente. Non si tratta, in questo caso, solo di caratteristiche relative alle capacità d'insegnamento in senso stretto, quali quella di saper spiegare, motivare, personalizzare i percorsi formativi, ma anche di qualità personali, quali quelle coinvolte nella relazione educativa, come la disponibilità all'ascolto e all'aiuto, la sensibilità nei rapporti interpersonali, l'autorevolezza. In particolare è interessante notare come sia sentita dai ragazzi la questione dell'aiuto. Essi paiono chiedere “a voce alta” – come a esprimere una forte carenza in tal senso – che il docente rappresenti anche una figura di supporto alla propria crescita, d'aiuto nelle difficoltà e di guida lungo il percorso formativo e, in genere, umano. Un docente, quello richiesto dai ragazzi, che – ci sembra di poter capire – non sia solo un distaccato “tecnico dell'insegnamento”, ma che metta in gioco maggiormente, nelle proprie azioni professionali, aspetti affettivi, emotivi, empatici, o meglio quelle componenti competenziali necessarie a coloro che praticano, come gli insegnanti, una delle professioni della cura.

Che il docente giochi questo importante ruolo nella definizione della scuola di qualità risulta un'evidenza riconosciuta da tempo anche a livello di politiche scolastiche europee⁵, ma che le pratiche e gli atteggiamenti degli insegnanti vadano valutati ai fini della costruzione di un migliore sistema scolastico, è fatto che ci sembra importante essere emerso anche in questa ricerca, vista la scarsa attenzione finora assegnata a questi aspetti (in particolare alla valutazione degli insegnanti) da parte degli organismi deputati alla valutazione del sistema scolastico italiano.

Un secondo punto di riflessione riguarda l'evidente distanza fra l'idea di “buona scuola” degli studenti e la scuola reale ricostruibile attraverso le loro parole. Quest'ultima sembra ancora reggersi ampiamente sulla struttura didattica della lezione ex-cathedra, sull'insegnamento come trasmissione conoscitiva, sull'apprendimento e sulla valutazione come percorsi individuali, piuttosto che azioni condivise. Le asserzioni di questi ragazzi sembrano denunciare da una parte l'assenza di forme d'insegnamento che si distacchino dalla tradizionale

5 Cfr. V. Reding (2002).

lezione per assumere le sembianze di ambienti d'apprendimento costruttivisti (Varisco, 2002) che meglio sembrerebbero rispondere alle esigenze da loro manifestate; dall'altro le disattenzioni del sistema scolastico verso quegli aspetti sociali, relazionali, affettivi che, come evidenziato anche da Walford (2002) un tempo costituivano finalità prioritarie della scuola e che oggi invece potremmo rilevare essere "cadute in disuso". L'enfasi posta, dagli attuali sistemi valutativi della scuola, sugli aspetti cognitivi meramente curricolari, come precedentemente discusso, ha contribuito fortemente a distogliere l'attenzione del mondo scolastico dalle altre competenze necessarie allo sviluppo della persona, e i risultati dell'analisi qui presentata sembrano una conferma chiara a questa situazione. Da una parte vi sono i ragazzi, che rappresentano il riflesso delle emergenze sociali attuali, dall'altra una scuola sempre più orientata a ridurre l'educazione a mera istruzione, a limitare l'attività formativa a sviluppo di conoscenze, possibilmente utili a superare i test valutativi nazionali.

Va comunque considerato che, seppure riteniamo questi primi dati interessanti in relazione all'obiettivo di ricerca che ci eravamo posti, sono da dichiarare i limiti dello studio, condotto in un contesto di doposcuola, e non propriamente nel contesto scolastico. In tal senso i risultati raggiunti potrebbero non rappresentare pienamente i genuini significati che avrebbero potuto emergere se la somministrazione dello strumento di ricerca fosse stata effettuata nell'ambito delle attività scolastiche. In tal senso ulteriori indagini potrebbero permettere di confermare (o inficiare) la validità dei risultati ottenuti.

Le analisi finora compiute sui dati sono inoltre parziali e lasciano aperti alcuni percorsi d'approfondimento.

Potrebbe essere interessante verificare ad esempio, attraverso analisi quantitative, se i codici e le categorie emerse siano completamente condivise dagli studenti coinvolti o vi siano differenze significative fra gruppi appartenenti ai tre livelli-classe della scuola secondaria inferiore. Oltre a ciò, vista anche la crescente presenza di alunni stranieri nelle nostre scuole, potrebbe risultare interessante verificare se tali differenze siano presenti anche fra gli alunni in relazione alla loro nazionalità.

6. Conclusione

*"When we measure life, we reduce it"*⁶

La ricercatrice Broadfoot, discutendo intorno ai sistemi valutativi rendicontativi, quali le prove INValSI, oggi diffusi in modo pervasivo nella maggior parte dei paesi europei, li definisce "stretta alla gola", rendendo perfettamente l'idea del fatto che essi non solo sono caratterizzati da limiti tecnici che li rendono insensibili a numerosi aspetti (che invece oggi dovrebbero essere valutati in quanto competenze necessarie all'interno della nostra società), ma anche del fatto, ancor più importante secondo la ricercatrice, che questo stesso approccio valutativo determina profonde barriere rispetto all'implementazione di innovazioni educative nel mondo della scuola.

La necessità di sistemi di valutazione alternativi appare, come si è visto, un'urgenza chiaramente determinata.

La ricerca qui presentata, che ha voluto andare a cogliere i mondi percepiti dei ragazzi rispetto alla scuola, rappresenta un tentativo, molto parziale e ancora *in nuce*, in tal senso. Ac-

6 David Boyle, Observer 14 January, 2001. Riportato in P. Broadfoot (2007).

cogliendo la necessità, evidenziata da alcuni ricercatori, di includere il grado di “soddisfazione” degli utenti (Berger, Ostinelli, 2006; Stronge, Turker, 2003), fra le fonti utilizzabili per la valutazione di sistema, e aderendo a quell’approccio alla formazione e alla valutazione che, da una decina d’anni, è portato avanti dalle ricercatrici inglesi Flutter e Rudduck le quali ritengono che “ascoltando i ragazzi si può migliorare la scuola” (Flutter, Rudduck, 2004; Mac Beath, Demetriou, Rudduck, Myers, 2000), la ricerca ha messo in luce alcune aree alle quali riteniamo potrebbe essere possibile fare riferimento per definire indicatori di valutazione della qualità della scuola secondo il punto di vista degli studenti.

Nostra prospettiva è quella di utilizzare queste categorie per costruire e validare un questionario valutativo della qualità, confrontandoci anche con alcune realtà europee che stanno contemporaneamente lavorando in questo senso.

Ulteriore prospettiva è quella di estendere l’indagine ad ascoltare le altre “voci” dell’articolato mondo della scuola poiché, come lucidamente rileva un luminare della valutazione di sistema come John MacBeath (2006, p. 71) «la voce dei ragazzi va ascoltata nel momento in cui contemporaneamente siamo in grado di cogliere la complessa dinamica di credenze, relazioni, convenzioni e strutture che caratterizza la cultura di una scuola. [...] È nell’ambito della fluttuante acustica fatta di opposizioni e bilanciamenti delle voci di insegnanti, ragazzi e genitori che la cultura scolastica insieme prospera si dibatte».

Riferimenti bibliografici

- Alexander R. (2009). *The Cambridge Primary Review. Children, their World, their Education. Final Report and Recommendations of the Cambridge Primary Review.* Abingdon and New York: Routledge.
- Berger E., Ostinelli G. (2006). *Autovalutazione d’istituto. Istruzioni per l’uso.* Roma: Carocci.
- Broadfoot P. (2007). *An Introduction to Assessment.* New York: Continuum
- Castoldi M. (2008). *Si possono valutare le scuole?* Torino: SEI.
- Claxton G. (2001). *Wise-up: The challenge of life-long Learning.* Stafford: Network Educational Press.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007⁶). *Research Methods in Education.* Abingdon: Routledge.
- Consiglio d’Europa (2001). *Relazione del Consiglio Istruzione al Consiglio Europeo sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione.* Bruxelles, 14 febbraio 2001.
- Croxford L., Grek S., Shaik FJ. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Scotland: promoting self evaluation within and beyond the country. *Journal of Education Policy*, 24, (2), pp. 179-193.
- Flutter J., Rudduck J. (2004). *Consulting Pupils. What’s in it for schools?* Oxon: Routledge.
- Gardner J., Harlen W., Hayward L., Stobart G., *Developing Teacher Assessment.* Berkshire: Open University Press.
- Grek S., Ozga J. (2008). Governing by numbers? *CES Briefing, Center for Educational Sociology, University of Edimburgh*, 44. Reperibile in <http://www.ces.ed.ac.uk>
- Grion V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive.* Roma: Carocci.
- Grion V. (2011a). Valutare oltre la classe. In P. Sorzio (a cura di), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 221-247). Roma: Carocci.
- Grion V. (2011b). Valutare a scuola: dall’approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. In P. Sorzio (a cura di), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 191-217). Roma: Carocci.

- Guba E. G., Lincoln Y. S. (1985), La valutazione di quarta generazione. In N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione* (pp. 128-155). Milano: Franco Angeli.
- Handy C. (1989). *The Age of Unreason*. London: Business Book.
- Hargreaves D. (2004). *Learning for Life: The foundations of lifelong learning*. Bristol: The Policy Press.
- Harlen W., Gardner J. (2010). Assessment to support learning. In J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, G. Stobart, *Developing Teacher Assessment* (pp. 16-28). Berkshire: Open University Press.
- Harris A., Bennett N. (Eds.) (2001). *School Effectiveness, School Improvement. Alternative Perspectives*. London: Continuum.
- Holstein J. A., Gubrium J. F. (Eds.) (2008). *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press.
- Johnson, B. R. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118 (3), 282-292.
- Lincoln Y. S., Guba E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Mac Beath J., Demetriou H., Rudduck J., Myers K. (2003), *Consulting Pupils: A Toolkit for Teachers*. Cambridge: Pearson Publishing.
- MacBeath J. (2006). *School Inspection and Self-Evaluation. Working with the new relationship*. Abingdon: Routledge.
- Reding V. (2002). Prefazione. In Eurydice, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, vol. 3. Reperibile in <http://www.eurydice.org>.
- Silvermann D. (2010³). *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Stake (1975) La valutazione di programmi, con particolare riferimento alla valutazione sensibile. In N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione* (pp. 156-177). Milano: Franco Angeli.
- Stame N. (Ed.) (2007). *Classici della valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Stobart G. (2008). *Testing Times. The uses and abuses of assessment*. Oxon: Routledge
- Stronge J. H., Tucker P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Swartz D. L., Lindgren R., Lewis S. (2009). Constructivism in an Age of Non-Constructivist Assessments. In S. Tobias, T. M. Duffy (Eds.), *Constructivist Instruction. Success or Failure?* (pp. 34-61). New York: Routledge.
- Tarozzi M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tobias S., Duffy T. M. (Eds.). *Constructivist Instruction. Success or Failure?* New York: Routledge.
- Vairetti U. (2004). Scuole, società e qualità dell'offerta formativa. In D. Vidoni, D. Notarbartolo (Eds.), *Una scuola che funziona. Teorie e pratiche per una valutazione di sistema* (pp. 43-54). Roma: Armando.
- Varisco B. M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Volante L. M. (2004), I nostri figli: questi dispersi... Quale orientamento? In C. Xodo (Ed.), *Dimensioni della professionalità docente* (pp. 249-256). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Walford .G. (2002). Redefining School Effectiveness. *Westminster Studies in Education*, 25 (1), 47-58.
- Weber R. P. (1990²). *Basic Content Analysis*. Thousand, Oaks: Sage.
- Weeden P., Winter J., Broadfoot P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola: strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa* (V. Scalera, a cura di). Trento: Erickson.
- Whitacher P. (1997). *Primary schools and the future*. London: Open University Press.