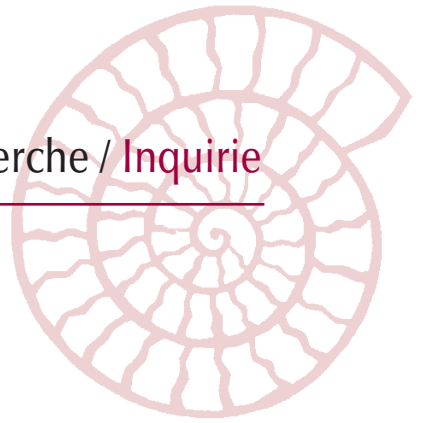


Ricerche / **In**quiritie





“Not only academically oriented, but friendly and supportive”: una ricerca sulla qualità della scuola dal punto di vista degli studenti di tre paesi europei

“Not only academically oriented, but friendly and supportive”: a research on students’ perspectives of school quality in three European countries

Valentina Grion

Università degli studi di Padova / valentina.grion@unipd.it

Cristina Devecchi

University of Northampton, UK / cristina.devecchi@northampton.ac.uk

Séverine Colinet

Université de Cergy-Pontoise, FR / severine.colinet@u-cergy.fr

ABSTRACT

Among the main policy objectives recently reaffirmed by the European Community are the renewed European cooperation in the youth field and the emphasis on developing social capital, citizenship and participation. The need to give young people a more significant role in decision making processes, in particular in school contexts, has been acknowledged also in the educational research field. Focusing on evaluative school contexts, some researchers highlight that we need more active approaches to assessment and accountability, which afford a more significant role to stakeholders inside school communities, and in particular to students, the less listened voice in schools. Within this framework, the aim of this article is to build a new concept of school quality, drawing from how pupils in England, Italy and France answered the question ‘what does make a good school?’. Qualitative data was collected by direct consultation with pupils through an open ended questionnaire in three middle schools, one of each country.

Fra i principali obiettivi recentemente riaffermati dalla Comunità Europea emergono quelli relativi alla necessaria cooperazione comunitaria in contesto di politiche giovanili e l'enfasi sullo sviluppo del capitale sociale, della cittadinanza e della partecipazione. Anche in ambito di ricerca educativa, si sta oggi affermando l'idea che sia necessario assegnare ai giovani un ruolo maggiormente significativo all'interno dei processi decisionali, in particolare nei contesti scolastici. Focalizzando sui processi valutativi scolastici, alcuni autori sottolineano la necessità di adottare approcci maggiormente partecipativi, nell'ambito dei quali gli stakeholders possano assumere posizioni più rilevanti; ciò in particolare per gli studenti, le voci meno ascoltate nelle scuole. All'interno di questo framework, l'obiettivo dell'articolo è quello di presentare una ricerca volta a ricostruire il concetto di “qualità” della scuola, a partire dalle idee espresse dagli studenti che, in Inghilterra, Italia e Francia, hanno risposto alla domanda: “che cos'è per te un buona scuola”? I dati sono stati raccolti attraverso una domanda aperta posta agli studenti di tre scuole medie, una per ciascun paese.*

KEYWORDS

Student Voice, School Evaluation, Participatory Evaluation, Democracy.

Student Voice, Valutazione della scuola, Valutazione partecipata, Democrazia.

* L'articolo presenta i risultati di una ricerca svolta a livello europeo e coordinata dalla dott.ssa Valentina Grion. Esso è stato elaborato dalle tre autrici in collaborazione. Tuttavia la redazione finale dei paragrafi è avvenuta secondo la seguente suddivisione: i paragrafi 1, 2, 3, 3.2, 3.3 sono stati scritti da Valentina Grion. Il paragrafo 3.1 è stato redatto da Cristina Devecchi, mentre la conclusione da Séverine Colinet.

1. Gli studenti: partecipanti e corresponsabili o meramente followers?

Uno dei dibattiti oggi in corso in ambito europeo riguarda il ruolo dei giovani all'interno della società, in particolare in relazione ai processi di cambiamento e di rinnovamento delle istituzioni. A tale proposito, nell'ambito del nuovo programma ERASMUS+ 2014-20, 'lo sviluppo del capitale sociale giovanile, l'*empowerment* dei giovani e lo sviluppo delle loro capacità di partecipare attivamente ai processi sociali' (Commissione Europea, 2014, p. 9) emergono come priorità. Allo stesso modo fra le strategie assunte dai programmi europei di ricerca e innovazione risultano emergere quelle riferite alla necessità di sostenere le iniziative volte a «incoraggiare i giovani ad essere cittadini attivi e a partecipare ai processi sociali allo scopo di favorire l'espressione delle loro opinioni per costruire quei processi democratici che devono dare forma al futuro dell'Europa» (Commissione Europea, 2013, pag web).

D'altra parte, anche alcuni ricercatori in ambito educativo (Fielding, 2012; Slater, 2012; Smyth, 2006b), mettono in luce la crescente esigenza dei giovani di avere maggiori spazi di espressione dei propri punti di vista e, parallelamente, l'opportunità che i giovani diventino protagonisti attivi nei contesti di ripensamento e cambiamento della società e della scuola.

In questo contesto, Fielding (2012, p. 45) afferma che «fra le crisi oggi maggiormente determinanti le sorti mondiali, una delle più importanti riguarderebbe la crescente disillusione dei giovani verso le forme rappresentative della democrazia, percepite come modalità discontinue, imperfette e inefficaci di coinvolgimento». Le giovani generazioni sembrerebbero dunque esprimere la necessità di ritornare a un modello di democrazia più vicino alla tradizione classica, quello della democrazia partecipativa, dove l'enfasi è posta «sull'importanza del bene comune; su un coinvolgimento popolare inclusivo nell'ambito dei processi decisionali; [...] sull'importanza data alla libertà di ciascuno di esprimere un proprio genuino giudizio senza timore dell'altro con maggiore potere» (p. 47).

Considerati tali sviluppi, ciò che ne risulta emergere, sia considerando il punto di vista politico europeo, che le riflessioni di ricercatori in ambito educativo, sarebbe l'esigenza di ripensare i rapporti gerarchici e di potere fra generazioni all'interno delle istituzioni, con un'enfasi sulla necessità che i giovani vengano maggiormente coinvolti nei processi decisionali e resi corresponsabili di azioni e risultati.

In questo contesto, alla scuola spetterebbe una profonda azione di ripensamento: essa stessa dovrebbe fare proprie le tradizioni partecipative della democrazia, riorganizzandosi come "laboratorio di democrazia" (Grion, 2013), con un conseguente rovesciamento delle relazioni interne e delle gerarchie di potere oggi esistenti, favorendo una più ampia partecipazione e corresponsabilità dei suoi partecipanti, in particolare degli studenti. Si tratterebbe perciò di superare, da parte della scuola, nei confronti dello studente, quella relazione "cliente-servizio", che sta dimostrando oggi tutta la sua inefficacia (Berger & Ostinelli, 2006; Cook-Sather, 2002), per giungere a una relazione di partnership, basata su valori quali il rispetto, la reciprocità e l'autentica condivisione delle responsabilità.

In tale prospettiva, Angus (2006, p. 372) rileva che «Nelle organizzazioni democratiche – particolarmente in ogni organizzazione guidata da una leadership trasparente e genuina, piuttosto che da una mera imposizione manageriale – le forme organizzative non possano realizzarsi semplicemente come processi "dall'alto in basso", ma piuttosto come forme di impegno e coinvolgimento di tutti i partecipanti all'organizzazione stessa [...]. Questa modalità di leadership non deriva da coercizione e manipolazione, ma dalla collaborazione relazionale e dai processi partecipativi».

Sottolineando specificamente il ruolo degli studenti nei contesti di gestione e amministrazione delle scuole, Smyth evidenzia l'opportunità che siano offerti «spazi di leadership nell'ambito dei quali i giovani possano esprimersi riguardo a ciò che essi considerano essere importante e significativo in relazione al loro apprendimento» (Smyth, 2006a, p. 282).

Le ragioni a sostegno della necessità di assegnare ai ragazzi un nuovo e più significativo ruolo nell'ambito dei contesti scolastici, incoraggiandoli a partecipare più attivamente ai diversi processi decisionali, di *management* e valutazione nella e della scuola, vengono in particolare da ricercatori legati al movimento *Student Voice* (Grion & Cook-Sather, 2013). Molti di questi (Cook Sather, 2002; 2007; Flutter & Rudduck, 2004; Gemma, 2011; Rudduck, Chaplain & Wallace, 1996; Rudduck & Flutter, 2000) già da decenni vanno dimostrando come gli studenti siano portatori di prospettive uniche rispetto a ciò che avviene all'interno delle aule scolastiche e di come queste prospettive possano rappresentare elementi preziosi, per gli insegnanti e i decisori politici, in relazione ai processi di miglioramento dell'insegnamento/apprendimento e della "vita scolastica". In tal senso risulterebbe importante assegnare maggiore attenzione, da parte degli adulti, a queste prospettive (Cook-Sather 2009) mettendo in atto azioni di più ampio e profondo, "radicale" (Fielding, 2001) coinvolgimento dei ragazzi nei processi decisionali e nelle pratiche di gestione e di insegnamento.

2. Valutazione partecipata e qualità della scuola

Focalizzando specificamente sui processi valutativi, alcuni autori criticano il ruolo generalmente passivo assegnato agli stakeholders nell'ambito di tali processi e sottolineano la necessità di perseguire approcci maggiormente "sostenibili" di valutazione (Stobart 2008) e di rendicontazione; approcci orientati a superare il mero "mito della misurazione" (Broadfoot, 2007) e ad assegnare maggiore peso ai punti di vista e alle azioni dei partecipanti alle comunità.

L'idea che la valutazione, in particolare la valutazione nei/dei contesti sociali ed educativi, non possa prescindere dal coinvolgimento dei suoi attori, viene oggi sostenuta da diversi autori.

Come riferisce Bezzi (2006), valutare, in questi contesti, significa cercare di ricostruire il *tessuto dei significati* che connotano l'"oggetto" da valutare e tale processo non può prescindere dal pieno coinvolgimento degli stakeholders che, a tale "oggetto", assegnano significato. La valutazione non può basarsi dunque «su pre-saperi, pre-giudizi, e invece deve ricercare una comprensione contestuale e su misura» (ivi, p. 68). Secondo l'autore (2006, p. 47), «la partecipazione in valutazione non è e non deve essere una scelta ideologica; si tratta di una necessità metodologica. Non posso valutare seriamente un evaluando¹ se non lo comprendo; non posso comprenderlo se non inserirlo nel suo contesto, e contesto significa le persone che lì vivono e agiscono e i loro pensieri, priorità, bisogni, interessi».

Anche in altra prospettiva, considerando l'ambito della Pubblica Amministrazione, in letteratura si ritrova la valorizzazione della partecipazione del cittadino-utente ai processi valutativi. Come riporta Tomei (2010), le esigenze di "control-

1 Tale termine viene proposto da Bezzi come traduzione italiana del corrispondente inglese "evaluand", che si riferisce a qualsiasi soggetto di una valutazione, tipicamente un progetto, un programma, un servizio, piuttosto che una persona.

lo" gestionale interno ed esterno delle amministrazioni pubbliche hanno, ultimamente, oscurato quella funzione ermeneutica della valutazione che permetterebbe di costruire e ricostruire le azioni pianificatorie, rendendo la valutazione uno spazio laboratoriale «di azione-e-riflessione pubblica, in un'epoca (come l'attuale) caratterizzata invece dalla pressoché completa divaricazione fra istituzioni e sfera della vita quotidiana» (ivi, p. 6). In tal senso inoltre, l'autore richiama la necessità che il riferimento alla partecipazione superi quella visione troppo restrittiva e formale che fa della partecipazione stessa un atto "passivo" da parte del cittadino-utente, chiamato solo a un mero controllo della trasparenza e della responsabilità dell'azione pubblica. La valutazione dovrebbe invece rappresentare il luogo della partecipazione attiva del cittadino alla definizione dell'agenda politica e delle deliberazioni riguardanti i processi e le procedure di assunzione di pubbliche decisioni.

Assumendo un punto di vista più strettamente pedagogico, la necessità che la valutazione non possa prescindere dal coinvolgimento degli stakeholder risulta evidente quando si assuma, in chiave costruzionista (Holstein & Gubrium, 2008), che la "qualità" non rappresenti una proprietà dell'oggetto da valutare, ma piuttosto una costruzione sociale delle persone che assegnano significato a, e costituiscono, l'evaluando.

In effetti, secondo Stake (1999, p. 1),

Noi possiamo pensare alla qualità come una proprietà dell'evaluando o come una costruzione delle persone che ne fanno esperienza. Per rispondere adeguatamente ai diversi tipi di stakeholder, noi valutatori dobbiamo indagare in entrambi i sensi, definendo la qualità sia come intrinseca all'oggetto valutato, sia come risultato dell'esperienza delle persone. [Tuttavia] dalla mia prospettiva politico-filosofica, per offrire il miglior servizio alla società, noi dovremmo fare onore alla percezione umana, favorendo un concetto di qualità come costruzione, piuttosto che come proprietà. Ancor di più, ritengo che l'aderenza al solo concetto di qualità come proprietà intrinseca dell'evaluando sia una rappresentazione fuorviante della qualità.

Guardando specificamente ai contesti scolastici, una posizione in linea con quella dei precedenti autori è assunta da chi ritiene che le attuali pratiche di valutazione della qualità del sistema scolastico siano fondate su costrutti poco o per niente rappresentativo dei punti di vista degli stakeholder delle comunità scolastiche e in particolare degli studenti. In quest'ultima prospettiva, McNess (2006) riflette sul fatto che la definizione di qualità, così come espressa dalla normativa ufficiale e formalizzata nei discorsi di politica scolastica possa non corrispondere agli obiettivi e alle aspirazioni dei singoli insegnanti e, soprattutto, accordarsi con le idee di "qualità della scuola" dei ragazzi. In effetti, già quasi quindici anni orsono, Levin (2000) notava che, laddove la letteratura sul *management* scolastico evidenziava l'importanza di assegnare un ruolo maggiormente significativo a insegnanti e genitori, in questi stessi dibattiti le posizioni degli studenti erano generalmente poste ai margini. Ancora oggi quest'inosservanza sembra generalmente persistere; come conferma Sargeant (2013, p. 1) «Nonostante la crescente evidenza del suo valore, in molti ambiti della scuola e della società, la voce dei ragazzi rimane inascoltata».

In tal senso va sicuramente rilevata, in contesto europeo, una certa iniziale sensibilità di alcuni paesi rispetto alla necessità che anche i ragazzi siano ascoltati in relazione ai processi di insegnamento e valutazione delle scuole. In Inghilterra ad esempio, i protocolli di valutazione dell'OFSTED prevedono, in fase di ispezione, una focalizzazione sui bisogni e sui punti di vista degli studenti (cfr. OF-

STED, 2014) e in Italia, il recente D.P.R. n. 80 del 2013, che istituisce il Sistema Nazionale di Valutazione sembrerebbe presumere, sulla scorta dei processi di sperimentazione precedentemente messi in atto dall'Invalsi, quali VALeS e VSQ (Valutazione e Sviluppo della Qualità), che durante il processo di valutazione esterna condotto dagli ispettori, gli studenti siano considerati fonti d'informazione, insieme agli insegnanti e al personale scolastico, dei processi in atto nella scuola.

Tali iniziative sicuramente rappresentano un passo avanti delle politiche educative verso una visione della scuola come "bene comune" e oggetto condiviso e condivisibile da adulti e giovani, valutabile, dunque, in modo co-partecipato. Siamo tuttavia dell'idea che prendere in considerazione gli studenti solo nella fase finale di un processo – messo in atto, organizzato, gestito, deciso "dall'alto" e costruito su presupposti completamente definiti dagli adulti, perlopiù esterni alla scuola – non rappresenti un vero cambiamento di prospettiva. La *partecipazione* ai processi valutativi da parte degli studenti ci pare altra cosa. Coerentemente con le posizioni precedentemente presentate, concordiamo, in tal senso, con Batlseer (2008) sul fatto che il significato del termine "partecipazione" non possa ridursi a quello riferito alla semplice azione del "prendere parte" a un processo o a un contesto, secondo una qualsiasi modalità. Esso riguarda invece la possibilità dei partecipanti di esercitare il proprio *diritto di parola* all'interno di tale situazione, in modo tale che ciò vada a determinare le decisioni che riguardano la vita delle stesse persone che vi partecipano.

3. La ricerca empirica

In relazione al framework teorico discusso, noi tre ricercatrici di tre diverse università una italiana, una inglese, e una francese abbiamo condotto una ricerca empirica orientata a dare voce agli studenti di tre contesti geografici europei, con lo scopo di identificare possibili indicatori di valutazione della qualità della scuola, rispettosi delle idee degli studenti, in prospettiva sovranazionale-europea.

I due obiettivi che hanno guidato il nostro lavoro sono stati i seguenti:

- Mettere in luce le idee di "buona scuola" degli studenti di tre scuole secondarie di primo grado in tre contesti nazionali diversi;
- Far emergere, assumendo un punto di vista comparativo, elementi comuni ai tre contesti in modo da evidenziare le dimensioni che maggiormente caratterizzano il costrutto di "buona scuola" al di là delle differenze nazionali.

Le prospettive degli allievi sono state indagate attraverso un questionario a risposta aperta volto a esplorare la questione: quali dimensioni caratterizzano per i ragazzi una buona scuola?

3.1. Metodo e procedure

La ricerca è stata svolta all'interno di tre contesti scolastici appartenenti a tre cittadine di medie dimensioni dei tre paesi d'attività delle ricercatrici. Le scuole individuate rappresentano tre contesti scolastici "tipici" dei paesi di cui fanno parte: un collège francese pubblico alla periferia di Parigi, una scuola media inferiore pubblica del Nord est d'Italia, una boy's school inglese di una cittadina dell'Essex (cfr. Tab. 1). Va rilevato anche che le tre nazioni individuate per la raccolta dei dati non sono solo paesi rappresentativi di tre importanti identità nazionali del-

la Comunità europea, ma anche caratterizzati da tre differenti sistemi nazionali di valutazione delle scuole e – come precedentemente accennato – di coinvolgimento degli studenti in tale processo.

Paese	Scuola	Classi coinvolte	Studenti	Ricercatori
F: Francia cittadina medie dimensioni, Francia del Nord	Collège 11-15 anni	3ème, 4ème, 5ème, 6ème	130 Questionari, f=65, m= 59	Colinet S., Université de Cergy-Pontoise (FR)
I: Italia: cittadina medie dimensioni, Italia Nord-est	Media 11-14 anni	Ia, IIa e III media	145 Questionari, f= 72, m= 73	Grion V. and Grosso M., Università di Padova (IT)
E: Inghilterra: cittadina di medie dimensioni, Est dell'Inghilterra	Low- Secondary 12- 15 anni	Y7, Y8, Y9	m=146 (Boys' school)	Devecchi C., University of Northampton (UK), Grion V., Università di Padova (IT)

Tab. 1: Caratteristiche dei tre gruppi nazionali di studenti partecipanti alla ricerca

Nel rispetto delle norme etiche della ricerca (Cohen, Manion, Morrison, 2007), ciascuna di noi ricercatrice nel proprio paese ha preso accordi con lo staff dirigenziale delle tre diverse scuole e ha dedicato una giornata di visita alle stesse, con il duplice scopo di familiarizzare con i contesti d'indagine e di presentare la ricerca e i suoi scopi agli studenti. In queste occasioni è stato acquisito il consenso informato alla partecipazione ed è stato assicurato l'anonimato. Gli studenti sono stati infine avvisati della loro libertà di scegliere quali e quante informazioni includere nel questionario che sarebbe stato loro successivamente somministrato.

Dopo questa prima fase, a circa 150 studenti per ciascun paese, compresi in una fascia d'età che va dagli 11 ai 16 anni, è stato somministrato un questionario con uno stimolo aperto: "Che cos'è per te una buona scuola?".

In una "normale" giornata di lezione, all'interno di ciascuna classe è stato dedicato uno specifico tempo alla compilazione del questionario, che è avvenuta alla presenza del ricercatore, a disposizione dei ragazzi in caso di necessario supporto procedurale.

Le modalità scelte, e in particolare lo stimolo aperto e la massima libertà di risposta lasciata ai partecipanti, avevano lo scopo di «catturare l'autenticità, la ricchezza, la profondità delle risposte, l'onestà, la spontaneità, [che rappresentano] caratteri distintivi della ricerca qualitativa» (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 330).

Nella prima fase di analisi, i dati sono stati trattati separatamente: ciascuna ricercatrice ha lavorato sui dati raccolti nel proprio paese. Tale scelta è stata concordata al fine di tener conto dei differenti contesti culturali coinvolti: conducendo separatamente la prima codifica si è cercato di ridurre il rischio di perdere le specificità socio-culturali e i dettagli emergenti dai testi. Facendo riferimento a un approccio di codifica *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967; Tarozzi, 2008), senza fare riferimento perciò ad alcun framework precedentemente definito, dopo una serie di letture successive per «fissare i propri temi chiave e, di conseguenza, dipingere un quadro dei presupposti e dei significati che costituiscono la realtà culturale [indagata]» (Peräkylä, 2005, p. 870), si è proceduto all'analisi orientata a trarre dai testi, i codici e quindi le categorie rappresentative delle dimensioni caratterizzanti la "buona scuola" nella prospettiva degli studenti.

A questa prima fase sono seguiti una serie d'incontri delle ricercatrici, in vi-

deoconferenza e in presenza, al fine di confrontarsi sul lavoro di analisi – sui codici individuati, sugli schemi elaborati da ciascuna – focalizzando l’attenzione, di volta in volta, su uno, due o tutti i tre set di dati con lo scopo di procedere a triangolazione dei punti di vista. Alla fine di questa fase, ciascuna delle tre ricercatrici, individualmente, ha prodotto un report dettagliato del lavoro di analisi e dei risultati ottenuti nel singolo paese di appartenenza.

La prolungata e impegnativa fase finale di analisi è stata condotta da una delle tre ricercatrici, ideatrice e coordinatrice del progetto, che ha proceduto alla lettura e riletture dei tre rapporti di ricerca e il loro ulteriore confronto con i tre set di dati (nelle tre lingue originali), in modo tale da individuare i concetti-chiave emergenti, *comuni ai tre contesti*. Lo sforzo, in quest’ultima fase, è stato quello di trovare un equilibrio fra due esigenze metodologiche: quella di rimanere il più possibile aderenti ai dati e ai report iniziali, evitando di appiattire o annullare le specificità, e quella di far emergere gli elementi comuni fra i tre contesti; ciò in relazione all’interesse primo della ricerca, ossia quello di identificare possibili indicatori di valutazione della qualità della scuola, rispettosi delle idee degli studenti, in prospettiva sovranazionale-europea.

3.2. Risultati

Le nostre analisi, focalizzate, come affermato, sulle comunanze fra i tre contesti, ci hanno permesso di individuare innanzitutto due concetti-chiave a definizione della “buona scuola” secondo la prospettiva dei ragazzi (cfr. Fig. 1).

Il primo concetto-chiave riguarda la qualità l’insegnante: una buona scuola viene identificata come quella dove ci sono “buoni” insegnanti; etichetta, quest’ultima, assegnata dai ragazzi in base soprattutto a due aspetti che sono stati da noi categorizzati come: “qualità umane-relazionali” dell’insegnante e “abilità pedagogico-metodologiche”.

Il secondo concetto-chiave riguarda la qualità della scuola come sistema, definita secondo tre categorie: clima scolastico, gamma e qualità delle attività formative, elementi fisico-architettonici e di servizio della scuola.

Va rilevato che tali concetti-chiave non rappresentano dimensioni dai confini ben precisi e definiti; essi fanno riferimento a categorie che, in certi casi, s’intrecciano e si sovrappongono. Considerando, ad esempio, il clima scolastico, i ragazzi richiamano anche alcune caratteristiche dell’insegnante, quali i suoi atteggiamenti nei confronti dei ragazzi in difficoltà ecc., così come, parlando dei “bravi” professori, i ragazzi fanno riferimento a dimensioni che riguardano la scuola in generale come il “clima scolastico coinvolgente” che i professori sanno creare

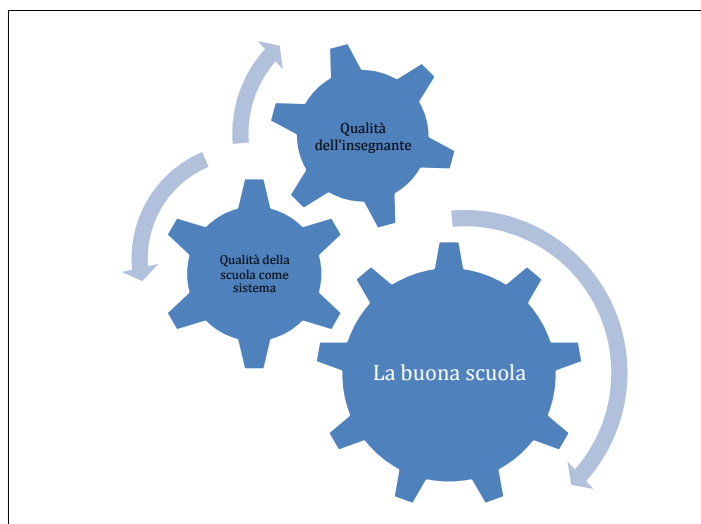


Fig. 1: I due concetti-chiave che definiscono la “buona scuola” nelle prospettive dei ragazzi dei tre paesi

Il “buon insegnante”

In my opinion, I think a good school is mostly determined by the teachers. If the teachers are very informative, interesting and fun, then the school will be a much happier place [E, Y 9].

Une bonne école pour moi c'est des profs qui sont là pour les élèves [F, 4ème].

Una buona scuola é dove gli insegnanti sono bravi [I, IIa]

Riguardo al primo concetto-chiave, “il buon insegnante”, emerge evidente, dai testi dei ragazzi, che la figura del docente rappresenta una variabile fondamentale per la definizione della “buona scuola”. In effetti, soprattutto nei testi degli italiani e degli inglesi vi è almeno un riferimento all’insegnante nella quasi totalità dei casi e tale riferimento compare frequentemente come primo degli elementi citati per definire la “buona scuola”.

Va rilevato che, pur facendo riferimento a una serie ampia di aree di competenza dei docenti – disciplinari, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali – gli studenti dei tre paesi sembrano accordarsi su una figura di docente caratterizzata da alcune precise dimensioni, comunemente considerate importanti.

Il "buon insegnante"			
Paesi	E	F	I
Capacità relazionali	<i>friendly, helpful and approachable</i>	<i>Encourageant, compréhensif et attentionné vis-à-vis de ses élèves.</i>	Guarda alle persone, capisce gli alunni, li ascolta, disponibile
Preparazione disciplinare	<i>Knowledgeable, passionate</i>	<i>Compétent dans son enseignement, qui sache motiver les élèves, en leur donnant l'envie d'apprendre</i>	Bravi professori, che spieghino bene e in modo appassionante
Gestione della classe	<i>Friendly but firm</i>	<i>Strict mais sans excès</i>	Severa, ma mettendo a proprio agio gli alunni

Tab. 2: Dimensioni che caratterizzano il concetto-chiave del buon insegnante nella prospettiva dei ragazzi

Innanzitutto, ciò che sembrerebbe significativo nella definizione di un bravo docente si riferisce alle sue capacità umano-relazionali, ossia quelle di instaurare un buon rapporto con i ragazzi e di dimostrare un atteggiamento comprensivo e supportivo, a volte anche allegro – *des professeurs qu'ils sourissent, qu'il rigole de temp en temp* [F, 3ème] –, soprattutto nelle situazioni di difficoltà. I ragazzi inglesi lo definiscono *friendly, helpful and approachable*, i francesi, *encourageant, compréhensif et attentif à ses élèves*, gli italiani spiegano che un bravo professore è colui che “non guarda solo ai voti, ma anche alle persone”, “capisce se gli alunni hanno problemi”, “colui che ascolta” ed è “disponibile verso gli alunni”, che “spiega più volte se non capisci”.

Una seconda dimensione valorizzata dagli studenti è quella riferita alla preparazione disciplinare; caratteristica che, nella definizione del buon insegnante, gli allievi, non considerano come valore in sé, ma piuttosto come prerequisito fondamentale per essere in grado di spiegare in modo chiaro, motivando gli alunni. La motivazione, che i ragazzi definiscono in modo vario, come “simpatia del docente”, “capacità di trasmettere passione”, “di capire i loro interessi”, ecc. viene considerata un elemento fondamentale per sviluppare e migliorare l'apprendimento.

Come riferiscono i ragazzi:

a key component of a successful school is not only dedicated teachers, but teachers who are knowledgeable and know how to get the knowledge across and connect with the pupils. [E, Y9].

... the teachers should make the lessons interesting rather than just making students recite things [E, Y7]

Des professeurs compétants qui savent bien enseigner à leurs élèves [F, 3ème]

...des professeurs qui nous motivent qui soient là dès que nous avons besoin d'eux, qui sourient, qui rigolent de temps en temps [F, 3ème]

... i professori devono essere bravi, capire se gli alunni hanno problemi e ripetere quando non capiscono qualcosa [I, Ia].

... professori bravi che ascoltano anche quello che piace agli alunni [I, Ia]

Bravi professori che spiegano bene e in modo appassionante [I, IIa]

Una terza dimensione che sembra accomunare ancora l'idea del "buon insegnante" degli alunni dei tre paesi riguarda la capacità dell'insegnante di gestire la classe mantenendo un clima ordinato, ma non eccessivamente severo e punitivo. Tale dimensione s'incrocia profondamente con quelle caratterizzanti la scuola, contesto in cui, come di seguito si andrà evidenziando meglio, gli allievi ricercano, appunto, un clima sereno e disteso.

I ragazzi inglesi e italiani, ma anche, pur con meno enfasi, quelli francesi, ritengono che in una buona scuola

You need a teacher that [...] can also keep control over a group of children. The teacher shouldn't be so strict so that they scare the student but they should be firm and, when required, make them calm down. [E Y7]

I think that a good school should have friendly but firm teachers, a bully free zone and students that can feel safe. [E, Y8]

...deve avere professori buoni, che non terrorizzano gli studenti, ma li fanno sentire tranquilli, così sono anche più contenti di andare a scuola [I, IIIa]

Deve avere professori bravi che spiegano chiaramente e che sono severi in modo che non ci sia confusione in classe quando spiegano. Deve essere un posto dove fare tante nuove amicizie e stare sereni in compagnia [I, Ia]

...une enseignante qui nous aide en classe sans nous contrôler [F, 6ème]

La "buona scuola come sistema"

Rilevando le caratteristiche della buona scuola i ragazzi richiamano, come discusso, sia qualità umane che professionali dell'insegnante, ma nello stesso tempo identificano anche caratteristiche generali della scuola come sistema complesso, composto da diverse componenti. In tal senso gli studenti dei tre paesi fanno riferimento a dimensioni riferite: a) alla qualità dell'insegnamento/apprendimento; b) alla qualità del clima scolastico e delle relazioni sociali interne alla scuola; c) alle caratteristiche fisiche e architettoniche dell'edificio (cfr. Tab. 3)

La "buona scuola come sistema"			
Paesi	E	F	I
Insegnamento-apprendimento	<i>Active and enjoyable, involving creative work</i>	<i>Intéressant pour les élèves, motivant</i>	Inclusivo, supportivo, coinvolgente, incoraggiante
Clima scolastico	<i>Friendly and supportive. Joyful and fun environment. Relaxed atmosphere that everyone feels welcome in.</i>	<i>Avec une bonne ambiance. Qui procure de la joie. Respect réciproque des uns des autres.</i>	Clima di benessere e di serenità con gli altri. Un clima in cui sentirsi tranquilli.
Caratteristiche fisiche-architettoniche e servizi	<i>Good equipment and extracurricular activities (clubs)</i>	<i>Bien équipée, agréable (décoration...), propre, Horaires variables.</i>	Con tanti laboratori, pulita, con strutture "nuove" e attività extracurricolari pomeridiane

Tab. 3: Dimensioni che caratterizzano il concetto-chiave della "buona scuola come sistema" nella prospettiva dei ragazzi

Riguardo alla prima di queste dimensioni-chiave, gli studenti paiono condividere l'idea che l'insegnamento dovrebbe essere caratterizzato da metodi attivi e motivanti; da un approccio "learning by doing"; da attività non solo strettamente e meramente curricolari. Come essi affermano con molta "lucidità pedagogica",

I believe that a good school is one which appreciates all forms of intelligence, it encourages development in all subjects; not just the ones which are seen as being more academic. [E, Y9]

Inside classes, I think that the learning involved should be active and not just reading and doing questions out of a text book. I think this because when I am doing something active, like a game, or a quiz, then I am having fun, and therefore learning at the same time, because if I am bored I do not take things in as well. [E, Y9]

Tuttavia, ciò che emerge in modo maggiormente evidente riguarda soprattutto il "clima" scolastico, quella che ci sentiamo di definire la dimensione maggiormente importante per i ragazzi. La scuola deve rappresentare "a friendly environment"; "une bonne ambiance" dove "si possono fare nuove amicizie", "si sta bene e si va sereni", ci si diverte lavorando; una scuola inclusiva, supportiva, dove sentirsi sicuri.

I ragazzi enfatizzano la necessità che ci sia rispetto reciproco fra le persone e buone relazioni fra compagni e con gli insegnanti. Nello stesso tempo sono anche consapevoli che il loro stesso comportamento può rendere spiacevole il clima e far perdere tempo:

Une bonne école c'est avoir des élèves sérieux qui ne bavardent pas, que les professeurs ne perdent pas de temps à disputer les élèves et qu'on gagne du temps sur le programme de l'année [F, 3ième].

I think a school is only good with the right behaved students that have a positive attitude towards learning. [...] same with the students or should be

polite to their teachers as they give up their time to help teach them, whether in lessons or spare time such as break and lunch. [E, Y8]

Mettono inoltre in luce l'importanza che ci si possa esprimere liberamente e che non vi siano situazioni di bullismo o di razzismo:

Une bonne école est pour moi [...] un petit peu de liberté d'expression, pas trop stricte, avec un juste milieu [F, 3ème].

Students should be able to express their own opinion and be able to learn and work without being disturbed and prevented. [E, Y8]

Un'ultima dimensione-chiave emergente riguarda la struttura scolastica, particolarmente citata soprattutto dagli studenti italiani e francesi. I ragazzi condividono l'idea che una buona scuola dovrebbe essere caratterizzata anche da un edificio esteticamente curato, da spazi funzionali e da servizi, quali laboratori, mensa, servizi igienici e attività di doposcuola, adeguati.

...will also require outstanding extracurricular activities such as afterschool clubs and lunchtime clubs. [E, Y7]

I also think it should have a variety of sports for P.E and for games (outdoor P.E). [E, Y7]

...un établissement plus coloré comme le collège Z !!! [F, 6ème]

Une bonne école est une école où les élèves travaillent dans de bonnes conditions [F, 6ème]

...attrezzata di laboratori per imparare le lingue e ad usare i computer [I, Ia]

...bei laboratori e attività di pomeriggio, come il gruppo di teatro...[I, IIa]

3.3. *Discussione dei risultati*

La lettura dei risultati di ricerca permette di rispondere a questioni fondamentali quali per esempio: quali sono le aspettative degli studenti rispetto ai loro insegnanti? Quale ritengono sia il fine della scuola? Cosa ricercano e si aspettano di trovare in essa?

Pare in tal senso interessante riflettere sul fatto che, al di là delle differenze, i ragazzi condividano alcuni specifici aspetti, nella definizione di una "buona scuola": ci riferiamo all'occorrere frequente di categorie riferite alle qualità "relazionali" dell'insegnante e di quelle "sociali/socializzanti" della scuola, citate in modo più frequente e maggiormente condiviso dai ragazzi dei tre paesi rispetto a quelle riferite alle potenzialità "accademiche" della stessa. È interessante ad esempio, sottolineare come i ragazzi reputino importanti, per definire "buona" una scuola, anche le attività extracurricolari – ad es. i clubs per gli inglesi e le attività pomeridiane quali "il gruppo del teatro" per gli italiani – come strumenti per stare assieme e rendere maggiormente "piacevole" e socializzante la frequenza scolastica.

Ne emerge un concetto di "buona" scuola molto vicino a quello che Gray et al. (2011) definiscono "supportive school" enfatizzando il peso del "clima sociale", come aspetto fondamentale di una scuola che voglia assicurare il benessere

sociale ed emotivo degli allievi e, conseguentemente, lo sviluppo di identità positive, soprattutto in età adolescenziale.

Su tale risultato sembra interessante ragionare seguendo due direzioni.

La prima riguardante le pratiche messe in atto da molti degli attuali sistemi occidentali di valutazione nazionale della qualità delle scuole, i quali, basandosi su visioni “adulte” e “tradizionali” del sistema scolastico, paiono generalmente porre molta attenzione, nella valutazione della qualità, ad aspetti legati ai “risultati”, considerati in termini di performance degli alunni in prove di tipo squisitamente cognitivo, perdendo di vista altri elementi, ritenuti invece di grande significato non solo dai ragazzi (della nostra ricerca), ma anche da ricercatori in campo educativo (Gray et al., 2011; Schaps, 2005). Requisiti come il clima socio-relazionale, il benessere socio-affettivo dei giovani, la capacità di “cura” messo in campo dalla scuola sono indicatori generalmente troppo poco considerati nella valutazione di qualità. In tal senso non va taciuto che un sistema scolastico “maturo” come quello olandese comprende proprio fra gli indicatori di qualità scolastica elementi molto simili a quelli emersi nella nostra ricerca; fra questi ad esempio “i processi di insegnamento supportivi”, il “clima sano e supportivo”, l’“assistenza e la cura per gli alunni con difficoltà” (Scheerens, 2014). Non va nemmeno dimenticato che temi come la salute dei ragazzi nelle scuole, intesa come felicità e benessere degli stessi, sono oggi fra i focus di maggiore interesse dell’agenda politica europea e oggetto di studi sempre più ampi non solo in campo pedagogico (Davoine, 2012; Fouquet- Chauprade, 2013).

La seconda direzione di ragionamento si orienta a considerare il valore dell’*ascolto* di coloro che fanno parte del contesto scolastico, e lo conoscono probabilmente meglio di chiunque altro attore, visto il tempo di vita trascorso al suo interno: a noi pare che i risultati della ricerca dimostrino come gli studenti siano in grado di svolgere considerazioni pertinenti e profonde rispetto alla valutazione di qualità dell’insegnamento e della scuola e di quanto queste possano rappresentare punti di vista “altri” di cui tenere conto nei contesti di presa di decisioni e di riforma dei sistemi scolastici. Ci pare questo, dunque, un risultato che va verso la legittimazione di un ruolo maggiormente attivo e significativo dei ragazzi nell’ambito dei processi di *management* della scuola.

Un’ulteriore riflessione va fatta specificamente in relazione allo specifico sistema valutativo italiano, completamente privo di qualsiasi forma di valutazione degli insegnanti. Di fronte al peso che i ragazzi assegnano a questi attori nella definizione della buona scuola, tale mancanza ci pare possa essere considerata una lacuna ancor più grave di quanto già la si consideri in relazione alle analisi che da anni il mondo della ricerca educativa propone in tal senso.

Va infine rilevato che, nonostante i dati permettano di evidenziare delle co-munanze fra le prospettive degli studenti dei tre paesi, ed è in questa direzione che la nostra analisi si è mossa, ne emergono anche evidenti differenze² che rispecchiano non solo il contesto geografico di appartenenza dei ragazzi, e perciò la situazione culturale, sociale, normativa proprie di ciascun paese, ma anche la più specifica tipologia di scuola in cui i dati sono stati raccolti. In particolare sono da tenere presenti le caratteristiche della scuola inglese che, a differenza di

2 Per ragioni di spazio e soprattutto di focus dell’articolo, si ritiene di non dover trattare qui la presentazione e la discussione delle differenze emerse, che pure si ritengono interessanti e significative in relazione ad una diversa riflessione rispetto a quella qui proposta.

quelle italiana e francese, si contraddistingue per la selezione degli studenti in ingresso, per la presenza di popolazione solo maschile e per la pressante richiesta di alte prestazioni lungo tutta la carriera scolastica.

Fra le prospettive della ricerca possiamo segnalare che una lettura dei dati in ottica diversa da quella assunta potrebbe condurre alla costruzione di un quadro di pratiche effettivamente presenti nelle scuole, testimoniate dalle genuine parole dei ragazzi. Nella definizione di un “bravo professore” nel contesto inglese, ad esempio, si ripetono spesso frasi simili alla seguente: “... *teachers with good knowledge about the subjects they teach, rather than just reading out of the book*”. Se ne potrebbe dedurre che l’esperienza d’insegnamento come “lettura dal libro” risulti una pratica abbastanza adottata nella scuola di appartenenza di questi ragazzi. Nello stesso modo, il frequente richiamo alla necessità di un insegnamento “più legato alla pratica” nel contesto italiano, ci permette di dipingere una realtà scolastica in cui gli aspetti teorici risultano predominanti, fino ad essere considerati eccessivi, rispetto a forme d’insegnamento maggiormente “basato sull’esperienza”.

Flutter e Rudduck scrivevano già 10 anni orsono che ascoltare gli studenti e capire le loro prospettive permette 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).

Coerentemente con quanto sostenuto dalle due autrici, i nostri risultati ci dimostrano come gli studenti possano rappresentare preziose *fonti d’informazione* nei contesti di dibattito sulla qualità della scuola e sulle modalità per migliorare le pratiche d’insegnamento/apprendimento. I loro commenti si sono rivelati precisi, puntuali e ricchi di spunti di riflessione pedagogica.

A nostro parere, però, gli stessi risultati ci permettono di assumere una posizione ancor più radicale. Riteniamo che gli studenti possano essere considerati, oltre che fonti d’informazione, anche “esperti” nell’ambito dei discorsi sulla scuola; in tal senso legittimati a condividere i tavoli di discussione sulla riforma della stessa. Condividiamo perciò con Fielding (2013), l’idea che i ragazzi possano rappresentare “agenti radicali di cambiamento” della scuola e che alla loro piena e legittima collaborazione sia necessario guardare per perseguire un reale svecchiamento e miglioramento delle pratiche scolastiche, a tutti i livelli.

Conclusioni

Come rilevato altrove (Grion & De Vecchi, 2014) la necessità di coinvolgere ragazzi e ragazze nei processi decisionali che li riguardano è stata recentemente ribadita dal Consiglio d’Europa attraverso la Raccomandazione a favore degli Under 18. Con tale norma si rileva che il diritto di bambini e ragazzi ad essere ascoltati e presi sul serio sono aspetti fondamentali per la dignità umana e lo sviluppo di ognuno. Vi si sottolinea perciò l’importanza di promuovere la partecipazione attiva dei bambini e ragazzi in tutti gli aspetti della vita scolastica attraverso metodi formali e non formali (CM/Rec, 2012, 2).

Avendo fondato su tale principio la nostra ricerca, ci sembra di poter concludere che i risultati dimostrino quanto, in effetti, i ragazzi, chiamati a partecipare – in questo caso semplicemente offrendo la loro opinione sulla “buona scuola” – siano in grado di farlo con pertinenza e lucidità. In tal senso essi danno ragione e vanno a rinforzare le tesi di chi, come molti degli autori citati inizialmente, sostengono l’idea che la leadership scolastica debba essere legittimamente este-

sa agli allievi, non solo poiché essi sono portatori di una visione diversa da quella adulta rispetto a quello che succede nelle aule scolastiche, ma anche perché essi sono in grado di offrire riflessioni pertinenti e profonde.

D'altra parte, finalità della scuola dovrebbe essere quella di formare cittadini attivi, persone in grado d'inserirsi in modo costruttivo e produttivo nei contesti sociali, politici, culturali. Riteniamo che questo non possa efficacemente ed effettivamente realizzarsi attraverso sistemi che continuano a considerare gli studenti semplicemente degli "utenti" e non *effettivi partner*, corresponsabili della costruzione e della gestione dei processi formativi.

È proprio in tal senso che, focalizzando l'attenzione sugli specifici contesti scolastici coinvolti in questa ricerca, seguendo l'appello di Fielding (2013, p. 63) al perseguimento di un «approccio "trasformativo e trasversale", all'interno del quale le voci di studenti, docenti e degli altri attori significativamente coinvolti nel processo educativo, costruiscono modi di lavorare con funzione emancipatoria per gli studenti, sia a livello di processo che di risultato», ci aspettiamo che le nostre azioni all'interno delle scuole incoraggino gli studenti a riflettere maggiormente sui propri punti di vista sulla scuola, e gli insegnanti a favorire una partecipazione più attiva e profonda dei ragazzi, facilitando in tal modo la realizzazione di processi sempre più autenticamente democratici all'interno dell'istituzione scolastica.

Riferimenti bibliografici

- Angus, L. (2006). Educational leadership and the imperative of including student voices, student interests, and students' lives in the mainstream. *International Journal of Leadership in Education*, 9, 4, 369–379.
- Batseer, J. R. (2008). *Informal Learning in Youth Work*. London: Sage.
- Berger, E., & Ostinelli, G. (2006). *Autovalutazione d'Istituto. Istruzioni per l'uso*. Roma: Carocci.
- Bezzi, C. (2006). *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: Franco Angeli.
- Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2007). *Research Methods in Education. (Sixth Ed.)*. Oxon: Routledge.
- Commissione Europea (2013). *The young generation in an innovative, inclusive and sustainable europe H2020-Young-Society-2014. Topic: Societal and political engagement of young people and their perspectives on Europe*. Available at <http://ec.europa.eu/research/participants/portal/desktop/en/opportunities/h2020/topics/2097-young-5a-2014.html#tab1> [11.11.14].
- Commissione Europea (2014). *Erasmus Plus. Programme Guide*. Version 1: 01-01-2014.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31, 4, 3-14.
- Cook-Sather, A. (2007) What Would Happen If We Treated Students as Those With Opinions That Matter? The Benefits to Principals and Teachers of Supporting Youth Engagement in School. *NASSP Bulletin*, 91, 4, 343-362.
- Cook-Sather, A. (Ed.) (2009). *Learning from the Student's Perspective. A Sourcebook for Effective Teaching*. London: Paradigm Publishers.
- Davoine, L. (2012). *Economie du bonheur*. Paris: La Découverte.
- Fielding M. (2013). Gli studenti: agenti radicali di cambiamento. In V. Grion, & A. Cook-Sather (A cura di.). *Student Voice. Prospettive Internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 62-82). Milano: Guerini.
- Fielding, M. (2001). Students as radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2, 123–141.

- Fielding, M. (2012), Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy, *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Flutter, J. & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils. What's in it for Schools?* Oxon: Routledge.
- Fouquet-Chauprade, B. (2013). L'ethnicité au collège: bien-être et effet de contexte. *Sociologie*, 4, 4, 431-449.
- Fullan, M. G. (1991). The meaning of educational change. In M. G. Fullan, *The new meaning of educational change* (pp. 30-46). New York: Teachers College Press.
- Gemma, C. (2011). *Scrittura e memoria. La parola allo studente*. Trento: Erickson.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Pub.Co.
- Gray, J. Galton, M., McLaughlin, C., Clarke, B., & Symonds, J. (2011). *The Supportive School. Wellbeing and Young Adolescent*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Grion, V. (2013). Partecipazione e responsabilità nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo d'istruzione (pp. 136-154). In V. Grion, A. Cook-Sahter (Eds.), *Student Voice. Prospettive Internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grion, V., & De Vecchi, G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento-apprendimento: Student Voice e leadership educativa condivisa, *Educational Reflective Practices*, 1.
- Grion, V., & Grosso, M. (2012), Valutare la qualità della scuola. Centralità del punto di vista degli studenti. *Rivista della Società Italiana di Ricerca Didattica, Italian Journal of Educational Research*, Special issue, V, 157-172.
- Holstein, A., & Gubrium, J. F. (Eds.) (2008). *Handbook of Constructionist Research*. New York: The Guilford Press.
- Levin, B. (2000). Putting Students at the Centre in Education Reform. *Journal of Educational Change*, 1, 155-172.
- Mc Ness, E. (2006). Nous écouter, nous soutenir, nous apprendre: a comparative study of pupils' perceptions of the pedagogic progress. *Comparative Education* 42 (4), 517-532.
- Ofsted (2014). *The framework for school inspection*. Available at <http://www.ofsted.gov.uk/resources/framework-for-school-inspection> [10.12.2014].
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. In N. K. Denzin, I.S. Lincoln (Eds.). *The Handbook of Qualitative Research* (III ed.) (pp. 869-886). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Rudduck, J. & Flutter, Julia (2000). Pupil participation and pupil perspective: carving a new order of experience. *Cambridge Journal of Education*, 30 (1), 75-89.
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (1996). *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?* London: David Fulton.
- Sargeant, J (2012). Prioritising student voice: 'Tween' children's perspectives on school success. *Education 3-13*, 1-11.
- Schaps, E. (2005). The Role of Supportive School Environments in Promoting Academic Success. In AAVV, *Student Health, Supportive Schools, and Academic Success* (pp. 37-56). Sacramento (CA): California Department of Education.
- Scheerens, J. (2014). *L'autovalutazione della scuola: una prospettiva internazionale*. Relazione presentata al Seminario "L'avvio del sistema nazionale di valutazione: presentazione del format del rapporto di autovalutazione". Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca, Roma, 27 Novembre 2014.
- Slater, R. O. (2012). Developmental democracy, accountability and educational leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15, 3, 387-394.
- Smyth, J. (2006a). Educational leadership that fosters 'student voice'. *International Journal of Leadership in Education*, 9 (4), pp. 279-284.
- Smyth, J. (2006b). 'When students have power': student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9 (4), 285-298.
- Stake, R. (1999). *Representing Quality in Evaluation*. Available at http://education.illinois.edu/circe/Publications/Representing_Quality.pdf [11.11.14]
- Stobart, G. (2008). *Testing Times. The uses and abuses of assessment*. Oxon: Routledge.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.
- Tomei, G. (2010). Valutazione, cittadinanza, partecipazione. Le ragioni di un numero monografico (parte I). *Rivista trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1, 5-10.