

VOCI E SILENZI IN UN'ESPERIENZA DI STUDENT VOICE MEDIATA DAI SOCIAL NETWORK

VOICES AND SILENCES IN A SOCIAL NETWORK MEDIATED STUDENT VOICE EXPERIENCE

Valentina Grion | Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata,
Università degli Studi di Padova | Padova (IT) | valentina.grion@unipd.it

Stefania Manca | Istituto per le Tecnologie Didattiche - CNR | Genova (IT) | stefania.manca@itd.cnr.it

✉ **Valentina Grion** | Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata,
Università degli Studi di Padova | via Beato Pellegrino 28, 35100 Padova, Italia | valentina.grion@unipd.it

Sommario Assumendo come framework teorico l'approccio Student Voice, l'articolo presenta una ricerca che ha inteso verificare se un ambiente come quello di Facebook possa essere utilizzato per dare voce agli studenti di un istituto superiore in relazione alle loro idee sulla scuola, con lo scopo di renderli protagonisti dei processi di miglioramento della qualità scolastica. A tale scopo è stato predisposto un gruppo privato su Facebook con alcune domande per attivare la partecipazione. Sono stati, inoltre, somministrati due questionari per esplorare il grado di familiarità con Facebook e le ragioni della scarsa partecipazione all'attività proposta. La scarsa partecipazione ha condotto le autrici a sviluppare alcune riflessioni su diversi piani, sia in relazione all'approccio Student Voice e alle condizioni per una sua efficace implementazione nella scuola, sia sull'uso dei social network in ambito scolastico.

PAROLE CHIAVE Student Voice, Partecipazione democratica, Scuola secondaria, Facebook.

Abstract Based on the theoretical framework of Student Voice, this paper presents a research study designed to verify whether a social networking site such as Facebook represents a feasible way for secondary school students to express their voice on school so as to enhance the quality of school education. With this purpose in mind, a private group was set up on Facebook and some questions were posted to activate participation. Moreover, two surveys were administered to gauge students' confidence with Facebook and explore the reasons behind their overall reticence to participate in the proposed activity. The low levels of response provide the authors with elements for reflecting upon the Student Voice approach and how it might be implemented successfully at school level. They also lead to some considerations about the use of social networking sites in the school context.

KEY-WORDS Student Voice, Democratic participation, Secondary school, Facebook.

INTRODUZIONE

“La democrazia è molto di più che un meccanismo collaborativo [...] È prima di tutto un modo di vivere e apprendere insieme”

(Fielding, 2012, p. 54)

Sempre più evidente appare oggi la crisi che ha investito i sistemi scolastici, in particolare in relazione all'incapacità di sviluppare competenze adeguate al mondo esterno, ma soprattutto di offrire ai giovani contesti motivanti e stimolanti (Grion, 2008). Fra le varie questioni analizzate come cause del disimpegno e del disamore degli studenti verso la scuola, una delle più significative riguarderebbe l'inadeguatezza delle istituzioni scolastiche nel rappresentare luoghi “ospitali” per i giovani (Smyth, 2006), di benessere e di dialogo intergenerazionale (Fielding, 2012), di espressione di sé, dei propri punti di vista e delle proprie aspirazioni (Smyth & McInerney, 2012).

Molti autori, in effetti, anche analizzando il fenomeno da prospettive diverse, concordano con questo genere di spiegazioni. Weiner (2003), ad esempio, indagando le relazioni fra processi attribuzionali e dinamiche scolastiche, usa la metafora dell'aula di giustizia per definire quei contesti scolastici orientati dalle logiche - oggi predominanti non solo nel contesto italiano - proprie dell'ottica manageriale della scuola (Davis & Lampel, 1998; Grion, 2011). In questi contesti prevale, infatti, la ratio della valutazione rendicontativa delle performance e il controllo (vs formazione) dei comportamenti come strumenti per ottenere l'efficienza del sistema. L'autore dimostra come molti dei processi che si svolgono a scuola siano soggetti alle stesse dinamiche dei processi di giudizio nei tribunali. In questi contesti lo studente sarebbe mosso prevalentemente da motivazioni estrinseche legate alle punizioni; le strategie accettate nelle classi includerebbero la falsità e la ricerca di scuse; l'insegnante sarebbe considerato un amministratore di giustizia, piuttosto che un alleato o un accompagnatore nei processi di apprendimento. La conclusione di Weiner riguarda la necessità d'implementare nella scuola metafore diverse, come quella della scuola come “tempio dell'apprendimento” o “mercato delle idee”, ossia contesti caratterizzati da relazioni orizzontali e paritarie e pratiche d'insegnamento/apprendimento maggiormente democratiche.

Seppure con una diversa prospettiva di analisi, Smyth e McInerney (2012) usano una metafora simile a quella di Weiner: *“I giovani nella scuola sono trattati con patologico e forense distacco”* e considerati *“materiali inerti da analizzare, trattare e giudicare”*, piuttosto che come *“agenti attivi e vi-*

vaci, con precisi punti di vista, aspirazioni e progetti per il loro futuro, e per niente reticenti a volerli realizzare” (p. 1). Attraverso la metafora forense, gli autori riflettono su una situazione paradossale che coinvolgerebbe la scuola: se le corti di giudizio e il sistema giudiziario ignorassero i testimoni più importanti - nella scuola rappresentati dagli studenti - il sistema collasserebbe.

D'altra parte, secondo Smyth (2006), il disinteresse dei ragazzi verso la scuola si sarebbe intensificato proprio nello stesso periodo in cui le politiche educative hanno cominciato a enfatizzare l'etica della competizione e il paradigma della misurazione (Broadfoot, 2007), ponendo al centro del proprio interesse il raggiungimento di standard normativi e le pratiche valutative rendicontative, piuttosto che i valori di umanità, di civiltà, di dialogo e solidarietà, di formazione della persona, che una comunità scolastica dovrebbe perseguire.

Alla luce di tale situazione sembra emergere l'urgenza sia di ridefinire la scuola come *person-centered learning community*, in opposizione al modello, oggi ampiamente diffuso, della scuola come *high performance organization* (Fielding, 2006), sia di far leva su nuove forme di partecipazione di tutti gli stakeholder all'interno di comunità scolastiche in cui le relazioni fra persone siano caratterizzate dalla genuinità dei rapporti e l'impegno e la responsabilità siano condivisi da tutti i partecipanti (Angus, 2006).

Riflettendo, in particolare, sul ruolo degli studenti nei contesti di gestione e amministrazione delle scuole, Smyth (2006) rimarca la necessità che siano previsti *“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”* (p. 282). Sono, infatti, proprio le attività collaborative (nel senso più profondo e genuino del termine) fra adulti e giovani membri che permettono ai ragazzi di sperimentare pratiche di leadership educativa condivisa, e di dare vita a vere e proprie comunità scolastiche “realmente” democratiche (Grion & D Vecchi, 2014). Ne consegue, dunque, il preciso compito degli insegnanti e della scuola di creare i contesti adeguati, invitando i giovani a rivestire il ruolo di co-autori e co-responsabili dei processi che si svolgono nelle comunità formative, luoghi che, per loro essenza, dovrebbero rappresentare la culla per lo sviluppo della democrazia.

D'altra parte, focalizzando l'attenzione sul contesto italiano, si tratterebbe di riscoprire l'attualità e il valore di quelle esperienze minori che nel nostro paese hanno costituito illustri esempi di scuola democratica: non si può, in tal senso, dimenticare Don

Milani e la scuola di Barbiana, così come la Scuola-Città Pestalozzi di Codignola (Codignola & Codignola, 1975), o le iniziative di scuola non autoritaria fondate sulle teorie di Lamberto Borghi (Codello & Stella, 2011); esperienze, queste ultime, che rappresentano esempi di scuola “radicalmente” democratica.

L'esperienza presentata in questo articolo si inserisce in uno scenario di questo tipo. L'obiettivo è quello di illustrare le dinamiche create al suo interno, focalizzandosi anche sul ruolo che le tecnologie della comunicazione, in particolare un social network come Facebook, possono svolgere in uno spazio di partecipazione realizzato in una scuola secondaria di secondo grado. Di seguito verranno presentati il background teorico-concettuale dello studio, la metodologia e i principali risultati, nonché i limiti evidenziati dall'esperienza.

BACKGROUND TEORICO

Student Voice:

ascoltare gli studenti per migliorare la formazione

Da più di un ventennio nel contesto internazionale si è andato diffondendo un movimento pedagogico identificato come “Student Voice” (Czerniawski & Kidd, 2011; Fielding, 2004; 2012; Flutter & Rudduck, 2004). Emergendo dall'impegno di alcuni pionieri in Inghilterra, in Australia, in Canada e negli Stati Uniti, la prospettiva Student Voice gode oggi di ampio seguito in molti paesi, ma risulta ancora poco conosciuta in Italia (Grion & Cook-Sather, 2013).

Scopo di tale movimento è quello di valorizzare e promuovere il ruolo degli studenti nei contesti scolastici e universitari; ruolo d'altra parte riconosciuto anche dal Consiglio d'Europa, ad esempio attraverso la Raccomandazione (Rec. 2012) a favore degli Under 18, dove si evidenzia che *“il diritto di essere ascoltato e preso sul serio è fondamentale per la dignità umana e il sano sviluppo di ogni bambino e giovane”* e si sottolinea l'importanza di *“stabilire la partecipazione attiva dei bambini e dei giovani in tutti gli aspetti della vita scolastica”* (Consiglio d'Europa, 2012).

L'idea che sottende alla prospettiva, e convinzione condivisa dei ricercatori che vi si riconoscono, riguarda il fatto che bambini, ragazzi, studenti, ossia i principali protagonisti della vita scolastica/universitaria, sono in grado di compiere importanti riflessioni e offrire significative informazioni sulle pratiche formative, rappresentando quindi “voci” alle quali docenti e decisori politici dovrebbero porre maggiore ascolto in relazione alle proprie azioni (Cook-Sather, 2009).

Manifesto della prospettiva può essere considerato l'articolo in cui Cook-Sather (2002, p. 3) rileva che:

«C'è qualcosa di fondamentale sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema

senza prestare mai ascolto a coloro per i quali verosimilmente si edifica tale sistema. L'inefficienza di questo approccio sta diventando sempre più evidente [...] È giunto il tempo di considerare gli studenti fra coloro che hanno il diritto di partecipare sia alla riflessione critica sull'educazione che al rinnovamento della stessa».

Non s'intende con ciò affermare che le idee degli studenti debbano essere considerate “la verità” e privilegiate rispetto a quelle degli altri stakeholder dei contesti formativi (Nixon et al., 1996), ma piuttosto che esse debbano rappresentare un elemento cruciale - finora scarsamente considerato nei discorsi di ricerca e politica educativa - e perciò diventare parte integrante del dialogo con gli educatori, i ricercatori, i politici e i genitori delle comunità formative (Cook-Sather, 2013a).

Attualmente, i termini e le definizioni associati a Student Voice si sono moltiplicati, dimostrando l'enorme ricchezza di questioni filosofiche, metodologiche ed etiche, che riguardano le azioni e le pratiche dirette a considerare i ragazzi come legittimi protagonisti e co-responsabili delle comunità formative. In alcuni paesi quali Regno Unito, Nuova Zelanda e, parzialmente, Stati Uniti, le spinte provenienti dagli ambiti di ricerca hanno coinvolto anche il livello politico, con l'emanazione di leggi dirette a regolare le modalità di consultazione dei ragazzi nell'ambito dei processi valutativi della scuola (Ofsted, 2014) e di riforma degli ordinamenti e dei programmi della scuola e dell'università (Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014; Elwood, 2013).

All'interno dell'ampia e diversificata gamma d'iniziativa oggi in atto, si possono certamente riconoscere alcune principali traiettorie di sviluppo della prospettiva.

La prima si focalizza sui processi d'insegnamento/apprendimento, occupandosi della ricerca sulle modalità per migliorare l'apprendimento e le situazioni formative attraverso l'ascolto degli studenti. Oltre a rappresentare punti di vista “unici” rispetto a ciò che accade nelle classi e nelle scuole (Rudduck, Chaplain & Wallace, 1996), gli studenti costituirebbero preziose fonti d'informazione (Gemma, 2013), in quanto buoni osservatori dei fatti di classe e capaci di offrire considerazioni puntuali e costruttive sulle attività didattiche (Rudduck, 1999). Alla luce delle loro numerose ricerche, Flutter e Rudduck (2004; Flutter, 2013) dimostrano che gli studenti sono in grado di assumere seriamente la responsabilità loro affidata e di collaborare con gli insegnanti nella ricerca dei fattori che potrebbero rafforzare e favorire il loro apprendimento. La rotta di cambiamento auspicata in tal senso è quella di uno scivolamento di prospettiva della scuola (Flutter & Rudduck, 2004) e dell'università (Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014) nei confronti degli studenti, da considerare

non più come “clienti” e “consumatori” di un servizio o, peggio ancora, “prodotti” dell’“azienda formativa”, ma piuttosto attivi partecipanti e co-responsabili dei processi di apprendimento. Come notano viene notato (Flutter e Rudduck, 2004, p. 8), *“offrire ai giovani opportunità per riflettere e discutere sugli elementi costitutivi delle situazioni e dei processi d’insegnamento/apprendimento può avere un positivo effetto diretto sullo sviluppo metacognitivo dei ragazzi”*.

La seconda traiettoria di sviluppo degli studi e delle pratiche in ottica Student Voice considera le relazioni e le gerarchie di potere che si sviluppano all’interno delle istituzioni educative e le conseguenti ripercussioni sui contesti sociali e politici. All’interno di questo filone si discutono temi quali quelli di “democrazia”, “partecipazione” e “giustizia sociale”. Facendo luce sulle relazioni fra l’approccio Student Voice e questi ultimi temi, Shields (2004, p. 122) nota che:

«Quando gli studenti non sono educati all’interno di un ambiente che permetta loro di sperimentare un senso di benessere e libertà, ma in un’istituzione che li esclude e li marginalizza, questo non potrà che perpetuare le ineguaglianze, piuttosto che la democrazia e la giustizia sociale».

In tal senso emerge l’esigenza di favorire un “agire” tangibile della democrazia nella scuola, permettendo ai ragazzi di “viverla” nell’esperienza quotidiana, affinché essa diventi *habitus* mentale di ciascuno. È necessario che essa si concretizzi genuinamente come principio fondante e pervasivo, all’interno di contesti dove l’enfasi sia posta sull’importanza del bene comune, sul coinvolgimento ampio dei ragazzi nei processi decisionali, sul diritto di ciascuno di esprimere liberamente e autenticamente i propri giudizi, senza intimidazioni derivanti da autoritarismi gerarchici o correnti dominanti (White, 2008). Si tratta, dunque, di realizzare la scuola come “comunità democratica”, *“come spazio che soddisfa bisogni di appartenenza e si regge su sentimenti di partecipazione, solidarietà, reciprocità e vicinanza emotiva”* (Codello & Stella, 2011, p. 64): un’istituzione sostanziata dalla polifonia delle voci, che vengono incoraggiate ad assumere ruoli diversificati, a incontrarsi all’interno di un contesto dove le gerarchie risultano sfumate, perché sostituite da relazioni basate su fiducia, rispetto reciproco e autonomia (Grion, 2013).

La terza traiettoria riguarda l’ambito degli studi che si occupano delle metodologie di ricerca e, in particolare, delle implicazioni etiche legate alla ricerca, che non avviene *sui* ragazzi ma *con* loro. In tal senso, alcuni ricercatori (Cook-Sather, 2014; Fielding & Bragg, 2003; Groundwater-Smith, Dockett, & Bottrell, 2015) hanno dato vita ad una serie di riflessioni orientate a riconsiderare i ruoli e a creare strutture e processi adeguati per supportare gli stu-

denti a sviluppare capacità per diventare collaboratori o anche leader di ricerca. Altri (Smyth & McInerney, 2012; Wright, 2008) hanno focalizzato l’attenzione su temi relativi all’inclusione di *tutti* gli studenti nei processi di ricerca, considerando i molteplici e complessi bisogni dei ragazzi in situazione di disagio. In tali contesti, i discorsi ruotano intorno a termini quali “rispetto”, “diritti”, “potere”. Ascoltare gli studenti, infatti, implica realizzare il loro diritto di essere ascoltati, di partecipare alle decisioni sulle pratiche didattiche e alle riflessioni sulla ricerca educativa. Se, tuttavia, tale approccio non si combina con un autentico rispetto per loro e per le loro opinioni, tale diritto rimane solo retorica (Cook-Sather, 2014). In particolare, nei contesti di ricerca, rispettare gli studenti significa farne dei collaboratori e co-ricercatori, partner nella formulazione dei problemi, nella creazione degli strumenti e nell’analisi dei dati, nella lettura dei risultati, fino alle proposte di cambiamento (Hutchings, Huber, & Ciccone, 2011). Si tratta dunque di rovesciare i termini della situazione finora esistente; come rileva Cook-Sather (2013a, p. 50), riprendendo Heilbrun (1988), *“fino a quando le voci degli studenti non diventeranno rilevanti e fondamentali per l’azione, noi [ricercatori] corriamo il rischio di riproporre i vecchi modelli di distribuzione del potere e sempre gli stessi metodi di cambiamento”*. In tale direzione si sono sviluppati approcci di ricerca come quelli denominati “Students as researchers” (Fielding & Bragg, 2003) e “Youth-led participatory action research” (Cammarota & Fine, 2008), attraverso cui si è tentato di affrontare e gestire sfide inerenti agli squilibri di potere e alle altre numerose difficoltà insite nel condurre ricerche con la partecipazione attiva dei ragazzi (Cook-Sather, 2013a). Ciò che i ricercatori impegnati in questo senso intendono perseguire è l’inclusione degli studenti nella ricerca, non come atto simbolico, ma come azione per farne dei protagonisti del cambiamento dei termini e dei risultati della ricerca sulle pratiche e le politiche educative.

I social network come spazi di partecipazione

L’avvento dei Social Media e dei social network ha suscitato negli ultimi anni un profondo interesse nei confronti di questi ambienti anche nei contesti di apprendimento (Dron & Anderson, 2014). I social network, in generale, e Facebook, in particolare, sono diventati un importante ambito di studio in riferimento ai molteplici aspetti che riguardano i contesti educativi e scolastici: dall’acquisizione di capacità critiche e di competenze necessarie per un loro utilizzo consapevole nei diversi ambiti della vita (educazione, politica, tempo libero, ecc.), all’individuazione delle loro potenzialità per l’apprendimento formale e informale, fino alla dimensione più informale dell’apprendere legata alla partecipazio-

ne a reti sociali e all'interazione tra membri di gruppi virtuali (Ranieri & Manca, 2013).

Caratteristica di questi ambienti, come sottolineata da molti autori (Crook, 2012; Mason & Rennie, 2008; Ranieri & Manca, 2013), sembra essere quella di favorire la costruzione attiva dell'esperienza, l'aver a disposizione risorse informative e conoscitive di varia natura, oltre che l'ampliamento dei contesti di apprendimento attraverso l'accesso a contenuti autentici e a esperti esterni, a professionisti e insegnanti di altre discipline, così come la possibilità di mescolare assieme la vita quotidiana con l'apprendimento, gli interessi personali con gli obiettivi educativi e di istruzione. Tuttavia, proprio queste ultime potenzialità rappresentano per alcuni autori anche le maggiori criticità. Secondo Selwyn (2009), occorre tenere in considerazione il reale desiderio da parte dei soggetti coinvolti, sia i docenti che gli studenti, di incorporare questi strumenti nel loro più ampio ambiente di apprendimento. Selwyn (2012) invita alla cautela nei confronti dei «tentativi di motivare e coinvolgere gli studenti attraverso la semplice introduzione di tecnologie social 'di tendenza' nei processi e nella pratica educativa» (p. 8). Altri autori (Manca & Ranieri, 2013) evidenziano le stesse difficoltà a proposito dell'uso sempre più frequente di Facebook come ambiente di apprendimento supportato dalla tecnologia, sottolineando le resistenze culturali che molti studenti hanno nei confronti di un effettivo mescolamento dei diversi ambiti.

Tuttavia, con particolare riguardo per le fasce d'età più giovani, in particolare quella degli adolescenti, contributi più recenti (Greenhow, Gleason, & Li, 2014) evidenziano come i ragazzi siano sempre più desiderosi di sposare le pratiche partecipative dei Social Media e dei social network con quelle scolastiche o comunque legate alla scuola. Secondo questi studi, si tratterebbe proprio di superare il confine tradizionale tra impegno sociale e civile e attività curriculari legate al ruolo scolastico. Da questo punto di vista, altri autori (Jenkins, 2009) hanno sottolineato come negli ultimi anni ci sia stata una enfasi particolare sulle possibilità offerte da Internet e dai Social Media come luoghi di partecipazione crescente a spazi pubblici digitali da parte dei giovani. I nuovi media digitali offrirebbero nuove possibilità di partecipazione e di *empowerment*, sia a livello individuale (attraverso lo sviluppo di competenze e l'esposizione a punti di vista diversi) che collettivo (condivisione e scambio di informazioni, ricchezza della molteplicità di opinioni), che sociale (impegno civile e partecipazione democratica) (Greenhow & Li, 2013). La cautela evidenziata da altri autori (Hargittai, 2010; Hargittai & Walejko, 2008) anche su questo fronte induce, tuttavia, a ritenere che spesso sono più i ragazzi che consumano contenuti

digitali predisposti da altri che quelli attivamente coinvolti nella produzione di contenuti nuovi e originali. Un panorama così articolato invita a bilanciare sapientemente le potenzialità offerte da questi ambienti con le modalità d'uso effettivo, oltre che con gli atteggiamenti espressi dai ragazzi rispetto ai social network come luoghi di partecipazione extracurricolare, come vedremo nell'ambito di questo studio.

LA RICERCA

Il contesto, gli obiettivi e i partecipanti coinvolti

Nell'anno scolastico 2012-13 ad un istituto secondario superiore dell'Emilia Romagna è stata proposta l'adesione al progetto "La scuola come comunità democratica: la partecipazione degli studenti alla leadership scolastica". Facendo riferimento alla seconda traiettoria di sviluppo degli studi e delle pratiche in ottica Student Voice, lo scopo era quello di sperimentare nella scuola un ambiente inclusivo, dove gli studenti potessero essere coinvolti in processi di condivisione delle decisioni e di corresponsabilità nei risultati. L'idea centrale del progetto verteva sugli studenti come membri esperti della comunità scolastica e portatori del diritto di partecipare sia alla riflessione critica sulla loro formazione scolastica, sia alla progettazione e al rinnovamento della stessa. In tal modo la scuola si sarebbe realizzata come contesto dove la democrazia è quotidianamente praticata, non solo discussa, e dove ciascuno è nel diritto e ha, contemporaneamente, il dovere d'impegnarsi per migliorare il percorso scolastico e di vita comune.

All'interno della finalità generale del progetto sono stati individuati due obiettivi di ricerca:

1. verificare la possibilità di coinvolgere gli studenti in attività di definizione dell'idea di "buona scuola" come strumento per valutare e ripensare il contesto scolastico alla luce delle loro idee;
2. verificare la possibilità che un ambiente di social network molto diffuso tra i giovani potesse favorire l'espressione delle idee degli studenti e supportare la loro partecipazione alla vita e ai processi di leadership condivisa.

Il progetto prevedeva due fasi:

1. fase di *ricognizione*, ossia di "ascolto" degli studenti attraverso questionari e spazi/ambienti di espressione online e in presenza (discussioni collettive, focus group tematici);
1. fase di *realizzazione*, ossia di messa in atto di percorsi nei quali gli studenti avrebbero assunto il ruolo di co-partecipanti nelle decisioni e nelle azioni.

La scuola coinvolta è stata un istituto secondario di secondo grado a più indirizzi (liceo classico, linguistico e scientifico; istituto tecnico per ragionieri e geometri), formato da 49 classi dislocate su due plessi, per una popolazione scolastica complessiva

di poco più di 1000 studenti in una fascia d'età 13-20 anni.

La prima fase ha coinvolto i soli rappresentanti di classe (N=98). La seconda, che avrebbe dovuto coinvolgere l'intera popolazione studentesca non ha avuto luogo, per i motivi che verranno presentati di seguito. In questo articolo ci soffermeremo sui risultati della prima fase del progetto e sulle ragioni per cui si è valutato di non procedere con la seconda fase.

Metodologia

Il disegno della ricerca si è sviluppato secondo diverse fasi, sintetizzate nella Tabella 1.

Nel rispetto delle norme etiche della ricerca (Cohen, Manion, & Morrison, 2007), all'inizio del progetto sono stati presi accordi con la dirigente della scuola coinvolta e successivamente è stato organizzato un incontro in videoconferenza per la presentazione del progetto agli studenti che avrebbero preso parte alla prima fase, ossia i rappresentanti di classe e di istituto, per un totale di 98 studenti (Fase A). In questa occasione è stato acquisito il consenso informato alla partecipazione ed è stato assicurato l'anonimato nell'eventuale diffusione dei dati che sarebbero stati raccolti. Gli studenti sono stati, infine, informati che avrebbero potuto scegliere quali e quante informazioni includere nei vari spazi e strumenti di raccolta dei dati.

Successivamente sono stati predisposti due ambienti online utilizzati come strumenti di ricerca:

1. un questionario finalizzato alla raccolta dei dati sulla composizione del campione, sia in relazione ai dati anagrafici, che di uso/familiarità con Facebook (Fase B);
2. un ambiente di confronto/discussione predisposto attraverso un gruppo chiuso di Facebook, sollecitato da tre domande aperte e diretto alla raccolta dei dati sulle idee dei ragazzi rispetto a: a) il contributo che gli studenti possono dare nella gestione della scuola; b) il loro costrutto di "buona scuola"; c) l'impegno personale di ciascuno rispetto alla gestione e al miglioramento dei processi scolastici (Fase C).

A seguito di una prima valutazione della partecipazione a questa attività (Fase C1), si è deciso di riorganizzare il disegno della ricerca prevedendo un incontro in presenza di circa due ore fra i ricercatori del progetto e gli studenti della scuola. Obiettivo dell'incontro era quello di stimolare una maggiore partecipazione al progetto e raccogliere informazioni sulla (visibilmente scarsa) partecipazione degli studenti rispetto all'attività proposta. Durante questo incontro (Fase D) è stata prevista una raccolta dati attraverso un questionario a risposte chiuse e aperte.

Successivamente, si è proceduto ad analizzare i risultati del questionario somministrato durante l'in-

FASI	METODI E STRUMENTI
A. Presentazione del progetto	Scelta dei partecipanti Videoconferenza con gli studenti e acquisizione consenso informato
B. Questionario su Facebook	Compilazione di un questionario online da parte degli studenti
C. Attività su Facebook	Avvio dell'attività attraverso tre domande aperte inserite in un gruppo chiuso di Facebook
C1. Prima analisi dei dati	Osservazione delle caratteristiche della partecipazione e analisi del contenuto delle risposte date nel gruppo Facebook
D. Incontro a scuola	Incontro collettivo in presenza Questionario in presenza
D1. Seconda analisi dei dati	Analisi del questionario
E. Triangolazione	Confronto dei dati ricavati attraverso i diversi strumenti

Tabella 1. Fasi del disegno della ricerca.

contro (Fase D1). I diversi dati così ottenuti sono stati sottoposti a triangolazione (Fase E).

RISULTATI

Il dato maggiormente evidente e significativo è stato quello relativo alla scarsa partecipazione degli studenti all'attività proposta online. La partecipazione in presenza si è rivelata sicuramente di maggiore soddisfazione; va, tuttavia, evidenziato come quest'ultima sia da leggere soprattutto alla luce del fatto che la frequenza alle attività del progetto avveniva in orario scolastico, supportata da un permesso di assenza temporanea dalle lezioni degli studenti coinvolti. Di seguito vengono presentati i risultati principali delle varie fasi in cui si è articolata l'attività.

Questionario su Facebook (Fase B)

Il questionario iniziale online, che aveva lo scopo di fare una ricognizione sul grado di familiarità degli studenti coinvolti con la tecnologia di rete che si prevedeva di usare (Facebook), è stato compilato solo da 26 studenti su 98, pari al 26,5% del campione, equamente distribuiti tra maschi e femmine. La maggior parte dei rispondenti appartiene all'indirizzo liceale (76,9%) e oltre la metà alle classi quarta e quinta (65,4%). Per quanto riguarda la frequenza e le modalità d'uso di Facebook, il 76,9% è iscritto da almeno due anni e l'88,5% si collega almeno una volta al giorno, piuttosto frequentemente attraverso dispositivi mobili (69,2%). Per quanto riguarda il numero di amici su Facebook, la maggior parte (65,4%) dichiara di averne più di 300. Alla domanda sui motivi principali per usare Facebook, la maggior parte (76,9%) dichiara di farlo per restare in contatto con amici e conoscenti, il 53,8% per restare in contatto con i compagni di scuola e il 46,2% per ampliare la propria rete di contatti, sia scolastici che sociali e culturali. Un'ultima domanda chiedeva se si era iscritti a qualche gruppo Face-

book: il 100% dichiara di far parte di gruppi soprattutto scolastici (88,5%) e sportivi (30,8%).

Attività su Facebook (Fase C)

Per quanto riguarda l'attività proposta nel gruppo chiuso di Facebook, in cui si chiedeva agli studenti di esprimersi in merito alle tre domande aperte, 70 studenti su 98 hanno richiesto l'iscrizione al gruppo. Le visualizzazioni delle domande da parte degli iscritti sono state però solo 41, mentre gli studenti che hanno attivamente partecipato alle attività con almeno un post sono stati 21, per un totale di 22 interventi di circa quattro/cinque righe ciascuno. Inoltre, rispetto alle tre domande proposte, solo le prime due hanno rappresentato uno stimolo per il confronto.

Nello specifico, alla prima domanda «In che modo ritieni che gli studenti possano concretamente partecipare e dare il loro contributo al miglioramento dei processi scolastici e alla gestione della vita della scuola?» sono state fornite solo quattro risposte. Tre dei quattro rispondenti concordano sulla necessità che gli studenti esprimano maggiormente e più apertamente le loro idee, ma tutti mettono in luce le difficoltà e i limiti che impediscono tale espressione. Due di loro rilevano il difficile rapporto con i docenti, incapaci di ascoltare gli studenti e di accogliere le loro posizioni. In tal senso una ragazza esprime apertamente il suo scetticismo anche verso il progetto, «*soprattutto dopo anni di promesse non mantenute da parte dei docenti*». Un altro studente ritiene che in realtà i ragazzi non si esprimono perché sono «*troppo pochi gli studenti che sono davvero interessati al miglioramento della scuola*». Un altro ragazzo, inoltre, rileva che pochi studenti hanno mai agito per il miglioramento della scuola, «*forse perché nessuno di noi ha bene le idee chiare o forse chi le ha teme di far figuracce, di perder tempo e di non esser seguito...*».

In relazione alla seconda domanda, «Quali sono, secondo te, le caratteristiche di una 'buona scuola'?», sono state fornite 18 risposte. L'analisi del contenuto degli interventi ha condotto all'individuazione di tre categorie emergenti: la prima, maggiormente occorrente, riguarda la presenza di «buoni professori» (appassionati, capaci di motivare, aperti al dialogo); la seconda riguarda le caratteristiche della struttura scolastica (edificio, spazi, servizi); la terza si riferisce alla scuola come luogo in cui i ragazzi possano sentirsi «presi in cura», guidati e orientati al futuro.

La terza domanda, «Quale potrebbe essere il tuo personale contributo alla gestione e al miglioramento dei processi scolastici (ossia cosa pensi di poter fare tu)?», non ha ottenuto nessuna risposta.

Incontro a scuola (Fase D)

All'incontro in presenza, organizzato a seguito della scarsa partecipazione degli studenti all'attività su

Facebook, sono intervenuti 62 studenti sui 98 del campione. Durante l'incontro, il cui obiettivo, come si è detto, era quello di far emergere le ragioni della scarsa partecipazione, sono emersi i seguenti fattori:

- *Timore di esporsi*: gli studenti, soprattutto i frequentanti le prime classi, non si esprimono perché temono di essere giudicati dai ragazzi più grandi.
- *Ruolo di Facebook*: molti studenti ritengono che Facebook sia uno strumento da usare per lo svago e per divertirsi, e non per riflettere su questioni inerenti alla scuola.
- *Tempo d'impegno per le attività scolastiche*: alcuni studenti ritengono che il (poco) tempo libero extrascolastico - già molto impegnato per i compiti a casa - non possa essere usato per svolgere ulteriori attività relative alla scuola. Al contrario, la partecipazione al dibattito sulla scuola dovrebbe avvenire in orario scolastico e accreditata in quanto tale.
- *Interesse*: gli studenti delle V classi, poiché si apprestano a concludere il percorso scolastico all'interno dell'istituto, ritengono che questo progetto possa interessare maggiormente gli studenti delle classi precedenti e non loro.

Durante l'incontro gli studenti hanno, inoltre, messo in luce ulteriori criticità del progetto:

- le domande così come erano formulate sono risultate «astratte» rispetto ai concreti quotidiani vissuti dagli studenti; sarebbe stato più utile partire da domande più concrete, quali «Quali sono secondo te i problemi della 'tua' scuola?»;
- gli studenti avrebbero preferito un confronto faccia-a-faccia, anche tramite strumenti cartacei, piuttosto che attraverso un ambiente online;
- sarebbe stato preferibile promuovere fin da subito il coinvolgimento di tutti gli studenti della scuola, invece dei soli rappresentanti di classe, sfruttando momenti quali le assemblee d'istituto o quelle di classe.

Questionario in presenza (Fase D1)

Alla fine dell'incontro è stato chiesto agli studenti di compilare un breve questionario che consentisse a tutti i presenti di lasciar traccia scritta delle loro opinioni. Tutti gli studenti lo hanno restituito compilato almeno parzialmente. Il questionario chiedeva, innanzitutto, se fossero chiari il senso e gli obiettivi del progetto e se si riteneva che il progetto fosse importante/significativo per la loro vita di studenti. In entrambi i casi le risposte positive sono state la maggioranza (88,7% e 83,9%). Tra i commenti a queste domande, che sembrano esprimere un atteggiamento fiducioso e motivato nei confronti dell'attività proposta, troviamo «*Finalmente veniamo presi in considerazione!*» e «*Ho l'opportunità di farmi sentire*».

Tuttavia, alla domanda relativa all'effettiva partecipazione alla discussione su Facebook, la maggioranza (79,0%) afferma che non ha potuto, o voluto, partecipare. Alcuni dichiarano di non averlo fatto per problemi tecnici, come l'assenza di collegamento Internet a casa o il "computer rotto". Molti (62,9%) criticano l'utilizzo di Facebook in un contesto di questo tipo, in quanto strumento di svago e di divertimento e quindi non adeguato "per la scuola". In relazione alla quinta e ultima domanda, «Hai dei suggerimenti su ambienti digitali che potrebbero essere più adatti per il progetto? Se sì, quali?», solo otto studenti (12,9%) forniscono delle proposte, per esempio forum o siti specifici che escludano il problema dell'iscrizione obbligatoria a Facebook per prendere parte al progetto; questi stessi studenti, inoltre, sostengono l'importanza di effettuare incontri e discussioni in presenza, oppure il ricorso a strumenti cartacei e non digitali attraverso cui esprimere le loro opinioni.

Poche sono le osservazioni aggiunte alla fine del questionario, a giustificazione della scarsa partecipazione al progetto. Esse riguardano sostanzialmente due aspetti:

- il rapporto con i docenti: emerge la percezione o il timore che i docenti non accettino le posizioni critiche degli studenti nei confronti della scuola e che, quindi, non si riesca in ogni caso a ottenere miglioramenti rispetto alla situazione esistente;
- le caratteristiche del progetto: questo pare essere vissuto come troppo "astratto" e con scarse possibilità di ricadute concrete sulle dinamiche scolastiche.

DISCUSSIONE: I TEMI EMERGENTI

I silenzi e le parole: i ragazzi e la scuola

«Il silenzio può essere importante, la negazione dell'assenso, un atto politico. Il silenzio può significare che una voce non si manifesti perché non ne valga la pena o sia incerta se esprimersi. Può anche essere una scelta consapevole, da parte di chi, dopo aver tentato di parlare non è stato ascoltato [...] Indipendentemente da come il silenzio venga interpretato e affrontato, esso è sicuramente un fattore essenziale di cui tenere conto nelle discussioni sulla "Voce"» (Cook-Sather, 2013b, p. 129).

I "silenzi" degli studenti rappresentano, a nostro parere, il risultato maggiormente critico della ricerca. Le ragioni della scarsa partecipazione, in particolare rispetto al dibattito promosso con le domande poste nel gruppo Facebook, possono essere diverse. L'interpretazione di questi silenzi ci sembra comunque interessante per aprire alcuni spunti di riflessione sul rapporto dei ragazzi con la scuola e sulle loro idee di scuola. Coerentemente con il nostro approccio di ricerca, intendiamo compiere

l'analisi a partire dalle ragioni che alcuni dei partecipanti richiamano a giustificazione della scarsa partecipazione.

In primis, i ragazzi mettono in luce la loro "paura" di esporsi. Sono soprattutto quelli delle prime classi ad affermare di temere di essere giudicati dai compagni più grandi e quindi di preferire non esprimersi. Tuttavia, va detto, che anche alcuni ragazzi più adulti usano il termine "paura" nell'indicare le ragioni del loro silenzio: in questo caso si tratta della "paura" dei professori, della paura di dire qualcosa che possa urtare l'autorità del docente e per questo essere puniti. È in questo ambito che si manifesta una delle poche voci emerse: *«vorremmo essere nelle condizioni di poter parlare senza aver paura»*.

Una seconda spiegazione data dagli stessi studenti richiama il fatto di aver più volte "parlato" e "prospettato", ma "dopo anni di promesse non mantenute" non ci si crede più. Da qui lo scetticismo di fronte all'iniziativa da noi proposta di "esprimersi" per rendersi protagonisti del cambiamento della scuola. Seppure questo dipinto dell'istituzione scolastica derivi da un punto di vista parziale, perché riferito alle sole percezioni dei ragazzi, riteniamo che queste "realtà percepite" suscitino alcune riflessioni sulle finalità della scuola e sul suo compito di fronte alla società. Scopo della scuola dovrebbe essere quello di formare cittadini in grado di partecipare attivamente alla costruzione e alla vita di società democratiche. Quella che emerge dalle parole e dai silenzi dei ragazzi risulta un luogo in cui non c'è spazio di espressione della loro voce. Né gli studenti sembrano avere la volontà di farlo. Avere una voce, una presenza, un potere, la possibilità di agire, in un contesto democratico, significa avere la possibilità di manifestare le proprie idee, essere ascoltati, contare per gli altri e, forse, anche avere un peso sulle decisioni (Cook-Sather, 2013b). Pur consapevoli dei limiti del nostro lavoro e della non generalizzabilità dei risultati, riteniamo importante partire dalla situazione qui presentata, per mettere in dubbio le potenzialità di contesti scolastici siffatti, di saper e poter promuovere i valori della partecipazione, della collaborazione, dell'impegno competente e responsabile; di favorire il dialogo e la partecipazione costruttiva alla realizzazione di obiettivi comuni; di essere in grado di promuovere quelle che dovrebbero essere finalità primarie della scuola (Grion, 2013).

Non possiamo non rilevare che alla scarsa partecipazione dei ragazzi si possono trovare ragioni alternative, quali quelle che fanno riferimento alla nota e tanto citata *«passività dei giovani»* nei confronti di ciò che avviene nella scuola, così come nella società. Anche a questa spiegazione, in effetti, qualche studente fa riferimento: a pochi - afferma qualcuno di loro - interessa *«il bene della scuola»* o ha

veramente le idee chiare per «cambiare qualcosa». Tuttavia, non sono solo i giovani ad essere più passivi rispetto alla partecipazione attiva alla vita democratica. La sfiducia verso le istituzioni («*dopo anni di promesse non mantenute*» non ci si crede più), infatti, riguarda anche gli adulti e andrebbe messa a tema così come emerge dai commenti dei ragazzi. Al tempo stesso, la sfiducia giustificata con l'argomento «non mantengono le promesse» rimanda ad atteggiamenti passivi: ci si aspetta sempre che gli altri facciano qualcosa di buono. Anche in tal senso ci sembra, però, che la scuola non possa esimersi dalle proprie responsabilità. Come affermato altrove (Grion, 2013), non possiamo pretendere che, una volta educati per tanti anni ad assumere un ruolo prevalentemente passivo, a vivere la formazione come percorso caratterizzato dalla progressiva repressione delle proprie capacità di esprimersi in modo originale e divergente, a tenere a freno la propria volontà, a prendere forma secondo i percorsi decisi da altri, a chiedere il permesso, a non far rumore, i ragazzi possano improvvisamente e spontaneamente indossare le vesti di attivisti sociali o militanti politici: «*la democrazia non è solo qualcosa per cui combattere, ma qualcosa con la quale combattere*» (Williams, 1941, p. VI, corsivi nostri).

Facebook come strumento scolastico?

Nonostante l'ampio uso di Facebook da parte degli studenti, come attestato dalle seppur poche risposte al questionario iniziale, uno dei punti critici della partecipazione al progetto sembra essersi rivelato proprio la scelta di usare questo social network come spazio di confronto e partecipazione. Durante l'incontro in presenza e attraverso le risposte fornite al questionario compilato in quell'occasione è, infatti, emerso con decisione come gli studenti non ritengano Facebook adatto per ospitare attività in qualche misura legate alla scuola. Nonostante molti di loro siano iscritti a gruppi scolastici, gli studenti ritengono che l'ambito dello svago, del tempo libero e della socializzazione vada tenuto distinto e separato da quello prettamente scolastico.

Questi risultati sono in linea con molta della letteratura del settore che sottolinea questo tipo di atteggiamento in diversi strati della popolazione scolastica, specie quella più giovane. In uno studio sugli usi effettivi di Facebook come ambiente di apprendimento (Manca & Ranieri, 2013), ad esempio, è emerso con chiarezza come spesso gli studenti siano restii a usare Facebook anche per i loro corsi di studio, a rinforzare la visione secondo cui, come richiamato da Selwyn (2012), esistono «tecnologie della vita» e «tecnologie dell'apprendimento» che è utile cercare di non sovrapporre troppo. Da questo punto di vista, sembra che ancora una volta occorra fare i conti con un modello culturale

tradizionale che guarda alla scuola come fondata sul ruolo dominante dell'insegnante, sull'erogazione delle lezioni e sulle restrizioni geografiche e temporali di accesso (Anderson & Dron, 2011). Questa metafora si scontra, quindi, profondamente con la rottura dei confini sia di tempo che di spazio che i social network, specie quelli come Facebook, pongono. Se Facebook e altri social network nati per finalità non educative possono svolgere un ruolo importante in termini di partecipazione attiva, come attestato dalla letteratura, tuttavia occorre quindi distinguere in quali contesti possano essere considerati come «tecnologie della partecipazione». Nella nostra esperienza sembra che la scuola non sia uno di questi. Tuttavia, l'esiguità del campione e la limitatezza dell'esperienza stessa non consentono di generalizzare questi risultati, che andrebbero confrontati con altre esperienze analoghe, soprattutto indagando in maniera specifica gli atteggiamenti a priori che gli studenti hanno rispetto all'uso di questi ambienti per attività collegate alla scuola.

CONCLUSIONI

I risultati del progetto qui presentato sono stati senza dubbio deludenti rispetto alle aspettative iniziali. La scarsa partecipazione degli studenti ci ha portato ad abbandonare l'idea di proseguire il progetto stesso, che avrebbe previsto un coinvolgimento più ampio degli studenti e la realizzazione di gruppi di lavoro in presenza «per il miglioramento della scuola». L'esperienza svolta, però, ci ha permesso di elaborare alcune considerazioni che riteniamo di proporre quali elementi cui porre attenzione in relazione a future attività di ricerca o a pratiche da realizzare nelle scuole in ottica Student Voice.

Un primo elemento di criticità, che riteniamo sia importante tenere sotto controllo nell'ambito di esperienze simili, riguarda il *coinvolgimento degli insegnanti*. Nella nostra esperienza abbiamo ritenuto di procedere con i ragazzi, limitandoci a informare il collegio dei docenti dell'esperienza in corso. Ci siamo rese conto – a posteriori – che non è possibile, in un sistema come quello scolastico, dove i docenti rappresentano l'autorità, ma anche il riferimento principale dei ragazzi, e spesso anche il più significativo «tramite» attraverso il quale avere una voce nell'ambito della comunità scolastica, agire su una parte senza coinvolgere le altre. In effetti, l'approccio Student Voice mira a un cambiamento di prospettiva dello status quo con uno sradicamento, o perlomeno l'attenuazione, delle gerarchie e la centralità di pratiche dialogiche, garantite anche dalla presenza di strutture orientate alla concretizzazione di una «scuola come comunità» intesa come «*luogo sostanziato dagli incontri umani, dalle relazioni fra persone, dalla condivisione di ideali, storie, abitudini*» (Grion, 2013, p. 148). Fiducia

reciproca, cura, rispetto e autonomia dovrebbero, dunque, rappresentare i principi ispiratori di ogni azione. Alla luce di questi elementi, sembrerebbe opportuno che qualsiasi altra azione simile a quella da noi condotta debba piuttosto partire da un iniziale e necessario coinvolgimento dei docenti per raggiungere poi, attraverso di loro, gli studenti.

Un secondo elemento di criticità riguarda il *coinvolgimento graduale degli studenti*, a partire da numeri più contenuti che possano essere eventualmente ampliati in fasi successive. La letteratura (Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014) evidenzia, infatti, come molte esperienze di partecipazione degli studenti ai processi di decisione scolastica o universitaria, sia come partner nella valutazione di percorsi formativi, sia come co-ricercatori nell'analisi di esperienze di partnership a livello decisionale più alto, si avvalgono spesso di gruppi molto ristretti di studenti. Seppur con obiettivi non eccessivamente ambiziosi, il nostro progetto avrebbe probabilmente dovuto prevedere il coinvolgimento iniziale di pochi studenti già sensibili al tema o comunque ben disposti a confrontarsi con partner adulti, per poi estendere la partecipazione ad altri.

Infine, un richiamo importante va fatto anche rispetto alla *scelta degli strumenti di comunicazione* da usare. Verificare che gli studenti abbiano accesso ad un particolare ambiente (nel nostro caso Facebook) non offre garanzie che quell'ambiente venga accettato favorevolmente come spazio di confronto su temi che ruotano intorno alla scuola. Diventa importante, quindi, concordare preventivamente quale ambiente usare, se uno aperto a carattere sociale come un social network o uno spazio più protetto e riservato. Stabilire insieme anche quali spazi e strumenti tecnologici usare può diventare una componente imprescindibile di un progetto Student Voice.

Il lavoro è frutto di una riflessione comune tra le autrici. In particolare, per quanto riguarda le diverse sezioni, Valentina Grion ha scritto l'“Introduzione”, “Student Voice: ascoltare gli studenti per migliorare la formazione”, “I silenzi e le parole: i ragazzi e la scuola” e “La ricerca”. Stefania Manca ha scritto le sezioni “I social network come spazi di partecipazione” e “Facebook come strumento scolastico?”. Le due autrici hanno elaborato congiuntamente le sezioni “Risultati” e “Conclusioni”.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.
- 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: Theory and Practice*, 9, 4, 369-379.
- Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to Assessment*. New York, NY: Continuum.
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. New York, NY: Routledge.
- Codello, F., & Stella, I. (2011). *Liberi di imparare. Le esperienze di scuola non autoritaria in Italia e all'estero raccontate dai protagonisti*. Firenze, IT: Terra Nuova.
- Codignola, E., & Codignola, A. M. (1975). *Scuola-Città Pestalozzi*. Firenze, IT: La Nuova Italia.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Oxon, UK: Routledge.
- Consiglio d'Europa (2012). *Raccomandazione CM/Rec(2012) del Comitato dei Ministri agli Stati membri sulla partecipazione dei bambini e degli adolescenti di età inferiore ai 18 anni*. Retrieved from http://www.cameraminorilepadova.it/wp-content/uploads/2013/09/Participation_ita.pdf
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cook-Sather, A. (2009). *Learning from the Student's Perspective. A Sourcebook for Effective Teaching*. Boulder, CO: Paradigm.
- Cook-Sather, A. (2013a). Legittimare i punti di vista degli studenti. Nella direzione della fiducia, del dialogo e del cambiamento in educazione. In V. Grion & A. Cook-Sather (Eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 27-61). Milano, IT: Guerini.
- Cook-Sather, A. (2013b). Espressione, Presenza e Potere: “Student Voice” nella ricerca educativa e in educazione. In V. Grion & A. Cook-Sather (Eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 121-135). Milano, IT: Guerini.
- Cook-Sather, A. (2014). The Trajectory of Student Voice in Educational Research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 131-148.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in teaching & learning: A guide for faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Crook, C. (2012). The 'digital native' in context: tensions associated with importing Web 2.0 practices into the school setting. *Oxford Review of Education*, 38(1), 63-80.

BIBLIOGRAFIA

- Czerniawski, G., & Kidd, W. (Eds.) (2011). *The Student Voice Handbook – Bridging the Academic/Practitioner Divide*. London, UK: Emerald.
- Davies, H. T. O., & Lampel, J. (1998). Trust in Performance Indicators?. *Quality in Health Care*, 7(3), 159-62.
- Dron, J., & Anderson, T. (2014). *Teaching Crowds: Learning & Social Media*. Athabasca, AU: AU Press.
- Elwood, J. (2013). The role(s) of student voice in 14-19 education policy reform: Reflections from students on what they are, and what they are not, consulted about. *London Review of Education*, 11(2), 97-111.
- Fielding, M. (2004). 'New Wave' Student Voice and the Renewal of Civic Society. *Review of Education*, 2(3), 197-217.
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299-313.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fielding, M., & Bragg, S. (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Cambridge, UK: Pearson Publishing.
- Flutter, J. (2013). Alla ricerca delle voci degli studenti: il viaggio di una ricercatrice. In V. Grion & A. Cook-Sather (Eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 100-120). Milano, IT: Guerini.
- Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting Pupils. What's in it for schools?*. London, UK: Routledge.
- Gemma, C. (2013). Lo studente: fonte sussidiaria per l'analisi dell'insegnamento. In V. Grion & A. Cook-Sather (Eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 155-165). Milano, IT: Guerini.
- Greenhow, C., Gleason, B., & Li, J. (2014). Psychological, social, and educational dynamics of adolescents' online social networking. *Media Education: Studi, Ricerche, Buone Pratiche*, 5(2), 115-130.
- Greenhow, C., & Li, J. (2013). Like, Comment, Share: Collaboration and Civic Engagement Within Social Network Sites. In C. Mouza, & N. Lavigne (Eds.), *Emerging Technologies for the Classroom. A Learning Sciences Perspective* (pp. 127-141). New York NY, Heidelberg DE, Dordrecht NL, London UK: Springer.
- Grion, V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma, IT: Carocci.
- Grion, V. (2011). Valutare a scuola: dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. In P. Sorzio (Ed.), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 191-217). Roma, IT: Carocci.
- Grion, V. (2013). Partecipazione e responsabilità nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum del primo ciclo d'istruzione. In V. Grion & A. Cook-Sather (Eds.), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 136-154). Milano, IT: Guerini.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano, IT: 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, 30-46.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S., & Bottrel, D. (2015). *Participatory research with children and young people*. London, UK: Sage.
- Hargittai, E. (2010). Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the Net Generation. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92-113.
- Hargittai, E., & Walejko, G. (2008). The Participation Divide: Content Creation and Sharing in the Digital Age. *Information, Communication & Society*, 11(2), 239-256.
- Heilbrun, C. (1988). *Writing a woman's life*. New York, NY: Ballantine Books.
- Hutchings, P., Huber, M. T., & Ciccone, A. (2011). *The scholarship of teaching and learning reconsidered: Institutional integration and impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A., & Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago, IL: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 487-504.
- Mason, R., & Rennie, F. (2008). *E-learning and Social Networking Handbook*. New York NY, London UK: Routledge.
- Nixon, J., Martin, J. McKeown, P., & Ranson, S. (1996). *Encouraging Learning: Towards a Theory of the Learning School*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Ofsted (2014). *The framework for school inspection*. Retrieved from <http://www.ofsted.gov.uk/resources/framework-for-school-inspection>
- Ranieri, M., & Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi, linee guida*. Trento, IT: Erickson.
- Rudduck, J. (1999). Teacher practice and the student voice. In M. Lang, J. Olsen, H. Hansen, & W. Blunder (Eds.), *Changing schools/changing practices: perspectives on educational reform and teacher professionalism* (pp. 41-54). Louvain, BE: Garant.
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (Eds.) (1996). *School Improvement: What Can Pupils Tell Us?* London: Fulton.
- Shields, C. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.
- Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174.
- Selwyn, N. (2012). I social media nell'educazione formale e informale tra potenzialità e realtà. *TD - Tecnologie Didattiche*, 20(1), 4-10.
- Smyth, J. (2006). Educational leadership that fosters 'student voice'. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(4), 279-284.
- Smyth, J., & McInerney, P. (2012). *From silent witnesses to active agents: Student voice in re-engaging with learning*. New York, NY: Peter Lang.
- Weiner, B. (2003). The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education*, 6(1), 3-15.
- Williams, F. (1941). Introduction. In J. Macmurray (Ed.), *A Challenge to the Churches - Religion and Democracy* (pp. 1-14). London, UK: Kegan Paul.
- White, S. (2008). The Emerging Politics of Republican Democracy. In White S. & Leighton D. (Eds.), *Building a Citizen Democracy* (pp. 7-22). London, UK: Lawrence & Wishart.
- Wright, K. (2008). Researching the views of pupils with multiple and complex needs. Is it worth doing and whose interests are served by it?. *Support for Learning*, 23(1), 32-40.