

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15204

## Strategie per integrare la prospettiva dei bambini nelle attività in classe. Una ricerca azione partecipata nella scuola primaria

Strategies to integrate children's perspective into classroom activities. A participatory action research in two primary schools

Rachele Antonini, Nicola Nasi<sup>1</sup>

### Sintesi

L'articolo è incentrato sulle strategie per integrare la prospettiva dei bambini in un processo di ricerca azione partecipata che ha coinvolto due scuole primarie nel Nord Italia. Queste strategie sono state adottate nell'ambito di un'azione pilota che fa riferimento al progetto europeo NEW ABC, che ha tra i suoi obiettivi l'integrazione delle idee di bambini e insegnanti nelle politiche di varie istituzioni educative. Dal momento che il progetto si basa sul concetto di co-creazione, le attività delle azioni pilota sono il risultato della collaborazione tra ricercatori, insegnanti, bambini, famiglie e associazioni locali. In particolare, l'articolo mostra le strategie adottate per elicitarle le idee dei bambini e integrarle nella pianificazione, implementazione e valutazione delle attività. Nella discussione conclusiva, queste strategie vengono discusse criticamente in relazione alla loro efficacia nel favorire la partecipazione e l'inclusione sociale dei bambini.

**Parole chiave:** Ricerca azione partecipata; Scuola primaria; Bambini; Partecipazione; Inclusione sociale; NEW ABC.

### Abstract

The article focuses on the strategies that the research team adopted in order to integrate children's perspective into a participatory action research process that involved two primary schools in Northern Italy. These strategies have been adopted within a pilot action that is inscribed in the broader NEW ABC project, which aims to incorporate children's and teachers' ideas into the educational policies of various institutions. Since the project is based on the concept of co-creation, the activities of the pilot action are based on the collaboration between researchers, teachers, children, their families, and various local associations. Specifically, the article illustrates efficient strategies to elicit children's ideas and integrate them into the planning, implementation, and evaluation of the activities. In the concluding discussion, these strategies are critically discussed in relation to their effectiveness in fostering children's participation and social inclusion.

**Keywords:** Participatory action research Primary school; Children; Participation; Social inclusion; NEW ABC.

1. Università di Bologna, [nicola.nasi3@unibo.it](mailto:nicola.nasi3@unibo.it), [rachele.antonini@unibo.it](mailto:rachele.antonini@unibo.it).

## 1. Introduzione<sup>2</sup>

Durante il loro percorso scolastico, i bambini devono a volte affrontare barriere e discriminazioni che possono influire in modo significativo sulle loro opportunità future. Queste barriere spesso riguardano categorie specifiche di bambini, come i bambini che provengono da contesti di fragilità socio-economica o hanno un background di tipo migratorio alle spalle (OCSE, 2015; 2016; OIM, 2022). In generale, sono diversi i fattori che contribuiscono alla persistenza delle disuguaglianze all'interno del sistema educativo e che possono portare a divari di rendimento tra studenti con background diversi. Questi fattori includono tra gli altri lo status socio-economico e culturale degli studenti; l'accesso ad attività ricreative, sportive e culturali extrascolastiche; il genere; l'area geografica; un eventuale background migratorio (Ikeda, 2022; Mostafa, 2020). La risultante di questi diversi fattori può portare a disparità nei tassi di abbandono scolastico e accesso all'istruzione superiore (Crul, 2013; Eurydice, 2019) e nello sviluppo di competenze fondamentali per il benessere e il senso di sicurezza dei bambini (OCSE, 2018; PIRLS, 2016), impattando pertanto sulle loro prospettive occupazionali nonché sulla loro partecipazione attiva alla società. Uno dei motivi della persistenza di queste disuguaglianze è legato alle caratteristiche strutturali dei contesti di educazione formale come le scuole pubbliche. Per esempio, la distanza tra le politiche educative e le esigenze reali dei bambini comporta sistemi di valutazione, ideologie educative e

routine burocratiche che possono consolidare e inasprire le disuguaglianze già presenti al di fuori della scuola (Kränzl-Nagl & Zartler, 2010). Sia a livello di singoli istituti, sia a livello nazionale ed europeo, le normative scolastiche e le pratiche routinarie della classe possono essere molto lontane da quelli che sono i bisogni e le aspettative dei bambini.

Questo articolo si basa su dati raccolti nell'ambito del progetto europeo H2020 Networking the Educational World: Across Boundaries for Community-building (da qui in avanti, NEW ABC), che ha come obiettivo di dare visibilità alla prospettiva dei bambini per fare in modo che possa avere un impatto sulle politiche educative a livello locale e non-locale. In particolare, l'articolo si basa su una Ricerca Azione Partecipata (Kemmis & McTaggart, 2005; da qui in avanti, RAP) che ha coinvolto due scuole primarie del Nord Italia, e presenta alcune delle strategie utilizzate da ricercatori e insegnanti per integrare le idee e la prospettiva dei bambini nelle attività quotidiane e nello sviluppo del processo di ricerca. In questo senso, questo studio si iscrive in un filone di ricerca che promuove l'idea di fare ricerca *con* i bambini, *per* i bambini (Mortari, 2009; Pastori *et al.*, 2020). Le diverse strategie per coinvolgere i bambini sono state utilizzate nell'ambito di una singola azione pilota incentrata sulla 'scuola ideale', cioè sulle idee che secondo bambini e insegnanti potrebbero migliorare la scuola attuale (cfr. sezione 3). Sebbene il processo di co-creazione abbia coinvolto ricercatori, insegnanti, bambini, famiglie e varie associazioni locali, l'input dei bambini è stato particolarmente valorizzato attraverso una serie di strategie

2. Il progetto NEW ABC ha ricevuto finanziamenti dal programma di ricerca e innovazione Horizon 2020 (Grant Agreement n. 101004640). La presente pubblicazione riflette esclusivamente il punto di vista degli autori e la Commissione Europea non può essere ritenuta responsabile dell'uso fatto delle informazioni in essa contenute.

durante la pianificazione e l'attuazione delle attività. Al termine delle attività è stata inoltre raccolta la valutazione dei bambini dell'intero percorso. L'articolo presenta queste diverse strategie e ne discute i limiti e le opportunità in relazione alla loro adeguatezza ed efficacia nel raggiungere gli obiettivi del progetto (ad esempio, l'inclusione sociale dei bambini).

Gli obiettivi analitici dell'articolo sono principalmente due. In primo luogo, l'articolo mira a descrivere nel dettaglio le varie fasi del processo di co-creazione e valutazione finale delle attività, sottolineando le strategie per integrare la prospettiva dei bambini nel processo di ricerca azione partecipata. In secondo luogo, lo studio intende discutere criticamente gli strumenti adottati dal gruppo di ricerca per offrire spunti che potrebbero essere rilevanti per ricerche future con un approccio simile.

## 2. Il quadro teorico del progetto NEW ABC

Il progetto NEW ABC coinvolge 13 istituzioni in nove diversi Paesi europei (Italia, Francia, Spagna, Regno Unito, Belgio, Polonia, Cipro, Portogallo, Finlandia). L'obiettivo generale del progetto è di innescare e facilitare un processo di creazione e implementazione partecipata di buone pratiche che possano favorire l'inclusione sociale di bambini e bambine in diversi contesti educativi. In particolare, NEW ABC mira a creare le basi per un possibile cambiamento combinando le idee e prospettive di tutte le persone coinvolte nelle istituzioni educative, creando in tal

modo delle possibili sinergie tra attori sociali che normalmente non interagiscono tra loro (ad esempio, i bambini e i decisori politici). In questo senso, il progetto vuole dare visibilità alle idee e ai bisogni reali di bambini e insegnanti, cioè delle persone che sono maggiormente coinvolte nella quotidianità educativa delle scuole, ma che hanno spesso difficoltà ad avere un impatto sulle politiche che li riguardano. Per quanto riguarda in particolare i bambini, uno degli obiettivi del progetto è di accrescere la loro consapevolezza riguardo al loro (potenziale) ruolo nella progettazione e costruzione delle attività quotidiane. Questo processo di presa di consapevolezza ed 'empowerment' si lega al coinvolgimento diretto dei bambini nella progettazione, realizzazione e valutazione finale delle attività del progetto. In relazione a quest'ultimo punto, tutte le attività sviluppate all'interno di NEW ABC si basano sull'approccio della ricerca azione partecipata (Participatory Action Research; si vedano Kemmis & McTaggart, 2005; Kindon *et al.*, 2007) e sono pertanto co-costruite da ricercatori, insegnanti e bambini.

L'etichetta di 'ricerca azione partecipata' include diverse prospettive e metodi, che condividono tuttavia alcune caratteristiche chiave. In primo luogo, la RAP si svolge solitamente all'interno di uno specifico contesto e mira a trasformarne alcune caratteristiche. Per esempio, questo tipo di ricerca viene spesso intrapresa con l'obiettivo di identificare e affrontare varie forme di disuguaglianza, promuovendo così il cambiamento sociale (Anderson, 2017; Wilson *et al.*, 2022). In secondo luogo, la RAP si propone di coinvolgere tutti i partecipanti nella co-costruzione

di una conoscenza che sia rilevante per il contesto preso in esame. A questo proposito, questo approccio di ricerca nasce da una critica al processo 'tipico' di produzione della conoscenza scientifica: i ricercatori che adottano la RAP contestano solitamente una visione della scienza come prodotto di (pochi) ricercatori professionisti, portando in primo piano le competenze dei partecipanti e la loro rilevanza nella costruzione di un sapere scientifico vicino al mondo della vita e ai bisogni reali dei membri di una certa comunità (Chataway, 1997; Jordan, 2003; Ponzoni, 2016). Questo intento programmatico si realizza nel processo di *co-creazione* che permea la maggior parte delle fasi di una RAP, la cui pianificazione e attuazione sono condivise tra ricercatori e membri della comunità (Greenhalgh *et al.*, 2016; si veda Bovill, 2020 su questo approccio a livello universitario). A questo proposito è importante sottolineare come i membri, contribuendo attivamente al processo di ricerca, possano migliorare la loro comprensione di specifiche caratteristiche e dinamiche del proprio ambiente socio-materiale (Greenwood & Levin, 2007). A questo proposito, la RAP è anche legata a un processo di potenziale empowerment, in quanto ai membri viene data la possibilità di (a) contribuire a una certa rappresentazione della propria comunità, (b) stabilire quali siano le questioni rilevanti da affrontare in quel contesto e (c) sviluppare competenze e conoscenze che li possano aiutare a far fronte alle sfide della loro quotidianità (Gaventa & Cornwall, 2008; Tuck, 2009; Ghirrotto, 2019). Pertanto, questo tipo di ricerca tende a promuovere il pluralismo e l'inclusione sociale,

dal momento che prende in considerazione diverse prospettive e cerca di fornire ai partecipanti pari opportunità di contribuire alle attività (Pastori *et al.*, 2020; Seale, 2014; Nind, 2014).

La possibilità di prendere parte alla decisione circa le questioni meritevoli di analisi è rilevante in ottica trasformativa, in quanto una migliore comprensione dei problemi percepiti in una certa comunità pone le basi per affrontarli in modo efficace. Questo potenziale trasformativo può essere particolarmente efficace in istituzioni educative come le scuole pubbliche. In effetti, negli ultimi anni diversi studiosi hanno promosso ricerche di questo tipo in scuole di vario grado, cercando di fornire a studenti e insegnanti strumenti per comprendere e affrontare la loro realtà sociale (si vedano tra gli altri Hemy & Meshulan, 2021; Call-Cummings, 2018; Cammarota & Romero, 2011). All'interno di questi contesti, una delle principali sfide della RAP è quella di coinvolgere partecipanti con diversi status istituzionali (ad esempio, insegnante vs. studente) in un processo non gerarchico di collaborazione e costruzione congiunta della conoscenza (Gill *et al.*, 2012). Il concetto di *co-creazione* assume pertanto un ruolo ancora più decisivo nella RAP a livello scolastico: tutti i membri dovrebbero partecipare alla progettazione e alla realizzazione delle attività, senza che queste vengano imposte da una figura istituzionale in una posizione di potere (sia essa l'insegnante o il ricercatore).

A parte questo focus sulla *co-costruzione* delle attività, le attività del progetto NEW ABC si basano sull'approccio cosiddetto "whole-child", che non considera esclusivamente le

capacità accademiche e cognitive dei bambini, ma anche la sfera sociale ed emotiva della loro vita (Hamilton, 2013). Il principio di base di questo approccio è che, occupandosi non solo dei bisogni accademici ma anche di altri bisogni emotivi, psicologici, e sociali, gli studenti (a) abbiano maggiori probabilità di essere coinvolti attivamente in contesti di apprendimento formale/informale/non formale, (b) possano sviluppare varie abilità sociali, (c) possano contribuire attivamente alla vita sociale della scuola e della comunità più ampia e (d) abbiano maggiori probabilità di raggiungere il ‘successo’ accademico (Slade & Griffith, 2013). Questo approccio muove da un crescente corpus di ricerche che mostra come lo sviluppo e l’apprendimento dei bambini, compreso il loro sviluppo scolastico, non possano essere pienamente raggiunti senza sostenere anche i loro bisogni non accademici (Blair & Razza, 2007; Krachman *et al.*, 2018). Ovviamente, anche questo approccio chiama in causa tutti gli attori sociali coinvolti nell’istituzione scolastica, dai bambini alle loro famiglie, dagli insegnanti ai decisori politici a livello locale e non-locale.

Per quanto riguarda in particolare il ruolo dei decisori politici e delle politiche istituzionali, il progetto punta a promuovere conoscenze e soluzioni ‘dal basso’, cercando di facilitare la diffusione di pratiche che si sono dimostrate efficaci a livello locale. L’obiettivo di medio e lungo periodo è che queste pratiche co-create e promosse a livello locale influenzino le politiche scolastiche a livello regionale. Spesso, insegnanti ed educatori sono tenuti ad applicare politiche dall’alto che mostrano un certo scarto rispetto alle proble-

matiche reali degli istituti scolastici, e sono quindi poco efficaci nell’affrontare le sfide della quotidianità scolastica. In questo senso, i membri di una certa comunità possono svolgere un ruolo fondamentale nel contribuire alla conoscenza del contesto specifico e alla comprensione di questioni rilevanti che a volte sfuggono agli attori sociali impegnati a discutere e stabilire politiche a livello macro (Sinatti & Alvarez Tinajero, 2011; Skedsmo & Huber, 2019).

### 3. L’azione pilota “La mia scuola ideale”

Muovendosi lungo le linee di questo framework teorico, nove azioni pilota sono state co-create e implementate in diversi Paesi europei e in varie istituzioni educative. Dopo una prima fase in cui le attività sono state testate in un Paese specifico, ogni azione pilota è attualmente in fase di replica in un altro Paese. Questa fase di ‘re-testing’ dovrebbe valutarne la scalabilità e l’adattabilità in diversi contesti culturali, sociali e politici, costruendo in tal modo delle pratiche innovative che possano essere calibrate a seconda dei diversi contesti. Il progetto NEW ABC prevede che queste buone pratiche vengano poi messe a disposizione di tutte le istituzioni educative interessate a promuovere l’inclusione sociale di bambini e ragazzi. Nello specifico, queste pratiche verranno caricate su una piattaforma digitale che consente di condividere, sviluppare e diffondere pratiche e strategie efficaci in tutta Europa.

Questo articolo è incentrato su un’azione

pilota che è stata co-creata e implementata durante la prima fase del progetto (nel 2022) e ha coinvolto due scuole primarie in una città di medie dimensioni del Nord Italia. Le due scuole possono essere considerate dei *contesti eterogenei* (Zoletto, 2012), in quanto accolgono un numero relativamente alto di bambini e bambine con un background di tipo migratorio o che provengono da situazioni di difficoltà socioeconomica. L'azione pilota è stata sviluppata in collaborazione con sette diverse classi e ha coinvolto 203 alunni e 17 insegnanti. Oltre ad alunni e insegnanti, anche le famiglie dei bambini e alcune autorità locali (per esempio, l'assessora all'istruzione del comune) sono stati coinvolti nel processo. Inizialmente, l'azione pilota prevedeva un concorso scolastico in cui ogni classe avrebbe dovuto presentare un progetto che sarebbe poi stato valutato. Tuttavia, durante le prime fasi del processo di co-creazione, le insegnanti hanno proposto di modificare l'impostazione dell'azione pilota per evitare di mettere in competizione le diverse classi. Quindi, ogni classe ha sviluppato un'attività che permettesse alle insegnanti, ai bambini, e ai loro genitori (a) di esprimere le loro idee circa 'la scuola ideale' e (b) di proporre cambiamenti per migliorare la loro esperienza scolastica quotidiana. Ogni classe ha progettato e implementato un'attività specifica a seconda delle idee e proposte di insegnanti e bambini. Pertanto, le attività delle diverse classi variano considerevolmente tra loro e spaziano dalla progettazione di uno spettacolo teatrale a letture in diverse lingue (si veda la sezione 3.2. per una panoramica delle attività).

### 3.1. Alcuni strumenti per integrare le idee dei bambini nelle attività in classe

Tutte le attività dell'azione pilota hanno seguito un percorso simile (si veda Fig. 1). Un brainstorming iniziale tra ricercatori, insegnanti e bambini ha permesso di stabilire alcune idee e linee guida generali, che sono state rappresentate in vari modi attraverso mappe concettuali e illustrazioni. Sulla base delle idee emerse durante il brainstorming iniziale, una certa attività è stata co-creata e implementata in classe; questo processo di co-creazione e attuazione delle attività ha coinvolto ricercatori, insegnanti, bambini, e in alcuni casi le famiglie dei bambini e le autorità locali (cfr. il par. 3.2. per un esempio). Al termine dell'attività, i partecipanti hanno valutato l'intero processo e discusso sugli aspetti positivi e potenzialmente problematici dell'attività. Al termine dell'anno scolastico, tutte le attività sono state poi presentate alle famiglie e a vari rappresentanti delle istituzioni locali e regionali. Nello specifico, le attività e i prodotti co-creati durante il processo (e.g., cartelloni, poster, diorama) sono stati presentati durante una serie di eventi che hanno avuto luogo all'interno delle scuole o nei locali dell'università. Durante questi eventi sono state inoltre messe in scena le rappresentazioni teatrali (e.g., *kamishibai*, teatro delle marionette) che bambini, insegnanti e ricercatori hanno costruito durante il percorso. Questi eventi sono stati accolti positivamente dai genitori e hanno contribuito a rafforzare o a stabilire dei rapporti professionali tra dirigente scolastico, insegnanti, ricercatori e rappresentanti delle istituzioni (e.g., l'assessora all'istruzione del comune).

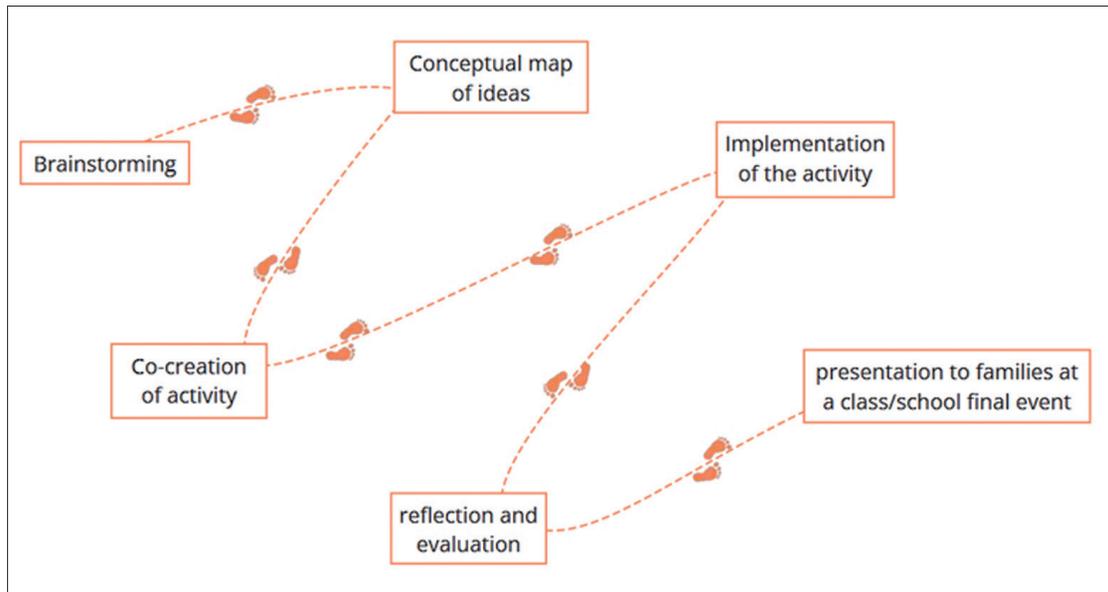


Fig. 1 - Una rappresentazione delle diverse fasi delle attività.

Durante la fase della valutazione delle attività, le opinioni di insegnanti, bambini e genitori sono state raccolte attraverso vari strumenti. Per quanto riguarda i bambini in particolare, il gruppo di ricerca e le insegnanti hanno sviluppato uno strumento per raccogliere la loro valutazione *post-hoc* dell'attività. Studi precedenti hanno utilizzato vari strumenti per elicitare le opinioni dei bambini sulla loro esperienza scolastica (ad esempio, questionari, domande a risposta aperta, interviste, disegni; si vedano tra gli altri Harrison *et al.*, 2007; Mantzicopoulos & Neuharth-Pritchett, 2003; Spilt *et al.*, 2010). Per gli scopi di questa azione pilota, abbiamo scelto insieme alle insegnanti di utilizzare una cartolina con domande a risposta aperta a cui i bambini avrebbero dovuto rispondere individualmente (cfr. Fig. 2). Questa scelta va ricondotta a due motivi principali. In primo luogo, una cartolina è un modo piuttosto

informale di elicitare le risposte dei bambini, che potenzialmente ricorda un'attività del tempo libero (scrivere cartoline in vacanza). In secondo luogo, una cartolina è appropriata in relazione ai diversi livelli di competenza dei bambini: i bambini con un repertorio limitato possono rispondere alle domande con poche e semplici parole, mentre i bambini più competenti hanno lo spazio per esprimere la loro opinione in dettaglio (cfr. Eder, 1990). In ogni caso, le insegnanti hanno sempre assistito gli alunni durante la compilazione delle cartoline.

Le due domande sono state scelte insieme ai docenti. Per facilitare il compito dei bambini, le domande sono legate alla loro esperienza diretta e a un lessico già introdotto in classe. La prima domanda riguarda l'opinione dei bambini circa la loro attività preferita ("cosa ti è piaciuto di più?"), mentre la seconda fa riferimento al potenziale racconto delle attività a

casa (“cosa hai detto delle attività a casa?”). Insieme alle insegnanti, abbiamo anche discusso a lungo la possibilità di includere una domanda che desse la possibilità ai bambini di esprimere un giudizio negativo (ad esempio, una domanda come “Cosa non ti è piaciuto?”). Questo tipo di domanda ‘negativa’ è stato utilizzato nella letteratura precedente (Harrison *et al.*, 2007; Murray *et al.*, 2008), ma avrebbe portato i bambini a esprimere ufficialmente una valutazione negativa che avrebbe potuto aumentare la pressione sociale sull’insegnante circa la sua identità professionale. In un contesto di delegittimazione del ruolo dell’insegnante (Stapleton 2021)

e di pressione sociale legata alla presenza di ricercatori (Stewart 2006), questo tipo di domande avrebbe potuto compromettere la relazione sociale tra bambini e insegnanti in classe. Pertanto, in accordo con le insegnanti, abbiamo scelto di evitare di chiedere direttamente ai bambini circa le loro esperienze negative, predisponendo tuttavia canali alternativi per l’espressione di eventuali difficoltà (e.g., invitando ripetutamente i bambini, singolarmente o in piccoli gruppi, a condividere con noi ricercatori le loro idee per migliorare le attività e parlando con i genitori circa eventuali problemi riscontrati dai bambini e possibili migliorie al progetto).



Fig. 2 - La cartolina

### 3.2. Un esempio di attività: l'aula azzurra

Come accennato in precedenza, le attività sviluppate nelle diverse classi variano in modo consistente tra loro. Questo articolo si focalizza su un'attività specifica che è stata svolta in una classe quarta di scuola primaria ed è consistita nella ristrutturazione di una stanza nel seminterrato della scuola. Questa aula è oggi chiamata "l'aula azzurra". L'attività ha coinvolto 26 alunni, un'insegnante, due tirocinanti, l'associazione dei genitori, due piccole imprese locali e una fondazione. In questo senso, questa attività è emblematica dell'approccio della co-creazione, in quanto coinvolge diversi attori e realtà sociali che fanno parte della comunità locale. Inoltre, l'attività mostra chiaramente l'impatto che le idee dei bambini possono avere sullo svolgimento delle attività quotidiane a scuola.

Durante il processo di co-creazione, abbiamo utilizzato diverse strategie per facilitare la partecipazione dei bambini e coinvolgerli direttamente nelle attività. Una prima strategia per raccogliere le idee dei bambini è stata il brainstorming iniziale, che ha visto la partecipazione dell'intera classe e dei ricercatori. Questo approccio ha permesso di creare un'atmosfera rilassata e non valutativa che ha favorito la partecipazione attiva dei bambini e la condivisione di idee sulla loro scuola ideale. Una seconda strategia è stata un concorso di disegno che ha permesso di scegliere le immagini che avrebbero decorato le pareti della stanza azzurra. Anche questa strategia ha favorito il coinvolgimento dei bambini, che sono stati invita-

ti a disegnare i loro soggetti preferiti con la prospettiva di vederli esposti su una parete. Infine, le opinioni dei bambini sull'intero processo sono state raccolte attraverso le cartoline. Queste valutazioni post-hoc saranno utili per la fase di 're-testing' delle attività in quanto permetteranno di prendere in considerazione le opinioni dei bambini nella riproposizione dell'azione pilota in altri contesti.

Nella sezione seguente, il processo di co-creazione e le strategie per integrare la prospettiva dei bambini nello svolgimento delle attività vengono presentati nel dettaglio.

#### 3.2.1. Il processo di co-creazione con i bambini

Il percorso al centro di questo articolo si è sviluppato lungo un intero anno scolastico, da metà settembre a metà giugno. All'inizio dell'anno scolastico, il gruppo di ricerca ha discusso con le insegnanti e la dirigente scolastica lo schema generale dell'azione pilota. Sulla base di questi primi incontri, le insegnanti hanno iniziato a coinvolgere i bambini nella pianificazione dell'attività, raccogliendo le loro idee attraverso un brainstorming con tutta la classe (cfr. Fig. 3). Un brainstorming può svilupparsi in diversi modi: l'insegnante può moderare una discussione con l'intera classe oppure lasciare che gli alunni discutano in piccoli gruppi. In alternativa alla modalità orale, i bambini possono scrivere le loro idee su piccoli pezzi di carta (individualmente o in piccoli gruppi) e incollare poi questi post-it alla lavagna per visualizzare le diverse idee. Nel nostro caso, l'insegnante ha moderato una discussione *in plenum* che ha coinvolto

bambini, insegnanti e ricercatori. La discussione è iniziata con domande molto generali che facevano riferimento alla cornice più ampia dell'azione pilota, incentrata sulla 'scuola ideale' (Qual è la vostra scuola ideale? Cosa vorreste fare a scuola? Di cosa avete bisogno/ cosa vi manca?). Sulla base dei contributi dei bambini, la discussione si è poi focalizzata su questioni più specifiche.

Bambini e bambine hanno avanzato diverse idee riguardo alla loro 'scuola ideale', proponendo varie possibili modifiche all'organizzazione istituzionale e alle routine quotidiane. Una preoccupazione condivisa da diversi bambini riguardava la mancanza di spazio, un problema che emergeva spesso in relazione alle aule sovraffollate e all'assenza di aule specifiche per le attività didattiche o extra-didattiche. Considerata la rilevanza del problema e la sua centralità nel discorso di insegnanti e bambini, la discussione si è presto spostata su questo tema e sulle possibili soluzioni. Già durante questo brainstorming iniziale, le idee ed esigenze dei bambini hanno dunque orientato

l'attività verso una certa direzione.

La mancanza di spazio avvertita dai bambini era in realtà una mancanza di spazio *utilizzabile*. Nel seminterrato della scuola c'erano diverse stanze che non rispettavano gli standard di sicurezza istituzionali, ed erano quindi abbandonate o adibite a ripostiglio per vari materiali. Consapevoli dell'esistenza di questi spazi, insegnanti e alunni hanno fatto una breve ricognizione nel seminterrato per individuare un'aula che potesse essere trasformata in uno spazio adeguato per le attività quotidiane. Una stanza sul lato sud dell'edificio sembrava particolarmente adatta allo scopo ed è stata scelta per l'attività di ristrutturazione (si veda Fig. 4). Una volta svolti tutti i passaggi formali (ovvero la richiesta di un permesso per iniziare i lavori da parte della dirigente scolastica e delle autorità competenti), insegnanti e alunni hanno iniziato a pensare ai diversi passaggi e alle persone da coinvolgere per risistemare la stanza.



Fig. 3 - Bambini in posa durante il brainstorming iniziale.



Fig. 4 - La stanza prima della ristrutturazione.

Il processo di ristrutturazione è stato emblematico di un approccio co-creativo che coinvolge l'intera comunità. In particolare, insegnanti e ricercatori sono riusciti a coinvolgere le famiglie dei bambini e varie associazioni locali nella pianificazione e nell'attuazione della ristrutturazione, mobilitando le loro competenze e idee durante l'intero processo. Molti genitori dei bambini hanno aiutato nelle prime fasi del lavoro, rimuovendo mobili e materiali accatastati e pulendo l'intera stanza. In seguito, alcuni genitori con competenze specifiche (muratori e falegnami) hanno riparato gli infissi rotti e rifatto il pavimento della stanza. Il coinvolgimento di una fondazione locale ha permesso di ottenere cuscini in ecopelle su cui i bambini possono sedere durante le attività nell'aula.

Questo lavoro congiunto di ristrutturazione

si è protratto per alcuni mesi e ha permesso di creare un ambiente confortevole e allineato agli standard di sicurezza richiesti dalle normative. A questo punto, insegnanti e bambini hanno iniziato a pianificare quali immagini sarebbero state dipinte sui muri della stanza. Anche in questa occasione i bambini sono stati direttamente coinvolti nell'attività: le insegnanti hanno organizzato un 'concorso' basato sui disegni dei bambini per scegliere quali immagini sarebbero state rappresentate nella stanza. Ai bambini è stato chiesto di disegnare un'immagine che rispecchiasse alcune delle idee chiave del progetto, come l'inclusione e il pluralismo, e che potesse essere dipinta nell'aula. Molti bambini hanno proposto disegni a tema ambientale (alberi, fiumi, prati), alcuni simboli spesso usati a scuola in relazione ai concetti di pace e tolleranza (l'ar-

cobaleno, una colomba, un ponte), e disegni di bambini in pose solidali (abbracciati o mano nella mano). Tuttavia, un buon numero di bambini ha proposto di disegnare immagini legate all'immaginario calcistico (campi da calcio, palloni, stadi) o calciatori molto famosi (Lionel Messi, Cristiano Ronaldo). Una volta raccolti tutti i disegni, bambini e insegnanti hanno discusso a lungo su quali immagini dovessero essere scelte. Durante la discussione, i bambini che sostenevano le immagini calcistiche hanno insistito molto affinché i loro disegni venissero scelti, assumendo un ruolo preponderante rispetto agli altri compagni di classe. Gli insegnanti hanno cercato in vari modi di indirizzare la scelta verso temi

più inclusivi, dando la parola ad altri bambini e facendo riflettere il gruppo sul fatto che non tutti i bambini fossero interessati al calcio. A parte il loro potenziale escludente, le immagini a tema calcistico sarebbero state inoltre inappropriate per gli scopi sociali e didattici dell'aula azzurra. Dopo una lunga trattativa, gli insegnanti sono riusciti a raggiungere un accordo con i bambini e a scegliere alcuni disegni e soggetti da integrare nelle pareti dell'aula (Fig. 5). Le pareti sono state dipinte da insegnanti e bambini, che si sono alternati nella stanza per comporre gradualmente i dipinti finali. Alla fine, i bambini hanno anche inserito le loro firme sulle pareti.



Fig. 5 - Alcuni disegni dei bambini e la loro riproposizione sulle pareti dell'aula azzurra.

Prima della fine dell'anno scolastico, l'aula azzurra era completamente ristrutturata e pronta per essere utilizzata per varie attività. L'inaugurazione finale ha coinvolto tutti i partecipanti e vari membri delle istituzioni locali e regionali.

Il coinvolgimento attivo dei bambini durante tutto il processo li ha resi orgogliosi di aver contribuito alla creazione della stanza, come ci hanno riferito con entusiasmo durante varie conversazioni informali sul campo. I bambini erano consapevoli di aver contribuito al benessere di tutta la scuola e hanno riconosciuto in qualche modo il loro ruolo di attori attivi della comunità. Queste impressioni positive si sono riflesse nelle loro valutazioni scritte dell'attività, che sono state raccolte attraverso la cartolina.

### 3.2.2. La valutazione dell'attività da parte dei bambini

Alla fine dell'attività, le opinioni dei bambini sono state raccolte con una cartolina. In tutto

sono state raccolte 24 cartoline per questo specifico percorso, che sono state analizzate a livello di contenuti suddividendo i macro-termini che emergevano dalle risposte dei bambini. L'analisi offre alcune indicazioni sulla percezione dell'attività da parte dei bambini e può essere utile per riproporre e ricalibrare l'attività in altri contesti. Alla prima domanda ("Che cosa ti è piaciuto di più?"), i bambini hanno risposto in modo vario, indicando per esempio la fase di pittura della stanza o il lavoro di squadra che ha sostenuto l'intero progetto. Nonostante questa diversità, alcuni argomenti chiave sembrano emergere dall'analisi delle risposte dei bambini. Ad esempio, i seguenti argomenti sono stati citati come i loro preferiti da cinque o più bambini: (a) dipingere la stanza, (b) disegnare e discutere le immagini che sarebbero state esposte sui muri, (c) il fatto di poter condividere la stanza con l'intera scuola e (d) osservare la trasformazione della stanza durante il progetto. Di seguito viene presentata una tabella schematica dei risultati e alcuni esempi emblematici delle diverse categorie.

Attività	N° di menzioni	Esempio
Dipingere la stanza	17	"A me è piaciuto di più la parte in cui dipingevamo la stanza perché era divertentissimo".
Progettare e scegliere le immagini	6	"Mi è piaciuto colorare sul muro, progettare insieme e vedere gli spazi migliorare".
Condivisione della stanza	5	"E che adesso noi possiamo usarla. Sono contento che abbiamo finito il progetto (a parere mio con successo)".
Osservare la trasformazione	5	"Mi è piaciuto la prima volta in cui ho visto la stanza, orribile, ed ora che è meravigliosa, e quando siamo andati a dipingere".

Tab. 1 - Panoramica delle risposte dei bambini sulla cartolina.

Il momento più apprezzato dell'attività è stato dipingere insieme la stanza, un momento sottolineato dalla maggioranza dei bambini (17 bambini su 24 ne hanno parlato nella cartolina). I bambini hanno scritto che si sono divertiti a "dipingere insieme la stanza" e a completare le immagini "pezzo dopo pezzo" (Fig. 6). Questo focus sul momento della pittura sembra indicare la preferenza dei bambini per attività che prevedano un riscontro tangibile e alternative alla routine della classe, anche semplicemente a livello di spazi.

A parte questo, diversi bambini hanno indicato la fase della discussione e negoziazione delle immagini da dipingere sui muri come uno dei momenti più belli dell'attività (6 bambini hanno citato questo argomento). I bambini hanno apprezzato il fatto che gli adulti abbiano dato spazio alle loro idee, scrivendo di come gli sia piaciuto "usare la fantasia" e "progettare insieme" quello che sarebbe stato fatto nella stanza (Fig. 7).

Che cosa ti è piaciuto di più?

A ME È PIACIUTO DI PIÙ LA PARTE IN CUI DIPPINGAVAMO LA STANZA PERCHÉ È PIÙ DIVERTENTISSIMO

.....

Che cosa hai raccontato a casa delle attività?

A CASA HO RACCONTATO CHE ABBIAMO DIPINTO E RISTRUTTURATO UNA STANZA AVADDA TUA CHE ALL'INIZIO È SPERDA

Istituto: .....

Classe: N° B .....

Fig. 6 - "A me è piaciuto di più la parte in cui dipingevamo la stanza perché era divertentissimo".

Che cosa ti è piaciuto di più?

mi è piaciuto colorare sul muro, progettare insieme e vedere gli spazi migliorare

.....

Che cosa hai raccontato a casa delle attività?

ho raccontato che abbiamo colorato e progettato

.....

Istituto: .....

Classe: 4° B .....

Fig. 7 - "Mi è piaciuto colorare sul muro, progettare insieme e vedere gli spazi migliorare".

Per quanto riguarda la seconda domanda (“Che cosa hai raccontato delle attività a casa?”), tutti i bambini hanno dichiarato di aver raccontato qualcosa a parenti o amici. La maggior parte dei bambini si è concentrata sul processo che ha portato alla ristrutturazione dell’aula azzurra, raccontando ai genitori del momento della pittura (9 bambini) o della progettazione della stanza (4 bambini). Alcuni di questi bambini hanno affermato di aver riferito le attività su base giornaliera (3 bambini; cfr. Fig. 8), mentre altri

erano più concentrati sul presente: per esempio, diversi bambini hanno scritto che il loro ‘racconto’ a casa riguardava principalmente le attività che i bambini potevano ora svolgere nella stanza ristrutturata (5 bambini). Infine, alcuni bambini hanno scritto di non aver raccontato troppo prima dell’inaugurazione finale per fare una sorpresa ai loro genitori (4 bambini; cfr. Fig. 9). In generale, i bambini sembravano orgogliosi dell’attività che stavano svolgendo e desiderosi di raccontarla alle persone che conoscevano.

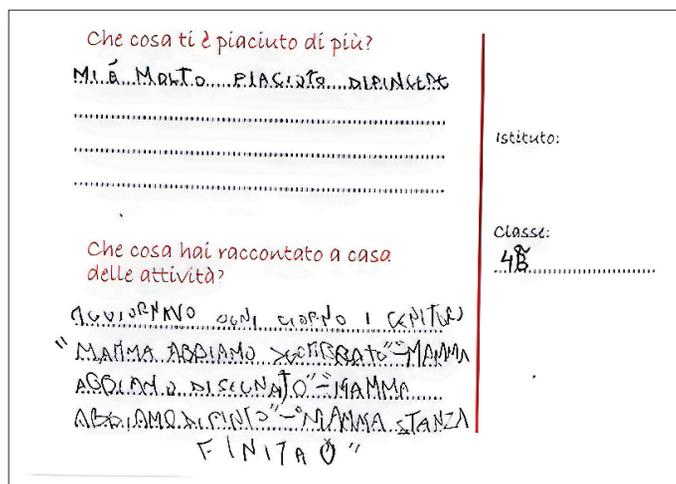


Fig. 8 - “Aggiornavo ogni giorno i genitori: “mamma abbiamo sgombrato” - “mamma abbiamo disegnato”  
 “mamma abbiamo dipinto” - “mamma stanza finita”

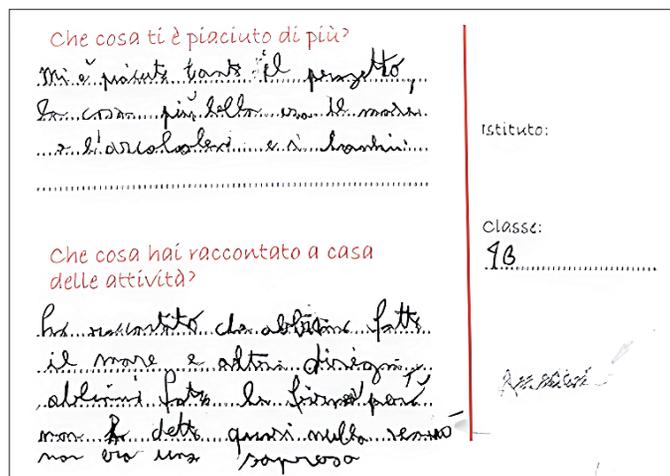


Fig. 9 - “Ho raccontato che abbiamo fatto il mare e altri disegni, abbiamo fatto le firme però non ho detto quasi nulla se no non era una sorpresa”

Nel complesso, l'analisi delle cartoline sottolinea la valutazione positiva dell'attività da parte dei bambini. A quanto scrivono, i bambini si sono divertiti a essere coinvolti attivamente nel progetto e hanno apprezzato il fatto di poter avere un impatto sullo svolgimento dell'attività attraverso le loro idee e l'espressione delle loro esigenze. Questa valutazione positiva si riflette nei resoconti dei bambini sul racconto dell'attività, dal momento che tutti i bambini hanno scritto di aver debitamente raccontato le varie fasi del processo ai loro parenti e amici. A parte i giudizi positivi e il buon riscontro emotivo che emergono dalle cartoline, l'attività di valutazione scritta ha potenzialmente influito sullo sviluppo di competenze cognitive e di scrittura. Rielaborando le attività ed esprimendo una valutazione in forma scritta, sia i bambini nativi sia i bambini non-nativi hanno avuto la possibilità di esercitare competenze di scrittura e riflettere sulla loro esperienza individuale durante il percorso.

## 4. Discussione e conclusioni pedagogiche

I programmi istituzionali e le attività per l'inclusione sociale di bambini e bambine sono spesso caratterizzati da una scarsa attenzione alla prospettiva dei principali beneficiari di questi programmi, ovvero i bambini stessi. Pertanto, diversi studi adottano una prospettiva di ricerca basata sull'idea di co-creazione, cercando varie strategie per integrare la 'voce' dei bambini nelle attività che si sviluppano in classe. Questo articolo si basa su un percorso di Ricerca Azione Partecipata

che ha adottato questo approccio, mostrando alcune strategie che il gruppo di ricerca ha sviluppato insieme agli insegnanti per raccogliere le idee dei bambini e integrarle nelle attività in classe. Questa attenzione verso la prospettiva dei bambini ha caratterizzato l'intero processo di ricerca: le opinioni dei bambini sono state prese in considerazione dalla pianificazione iniziale alla valutazione finale dell'attività.

Per quanto riguarda le fasi iniziali del processo di co-creazione, l'articolo ha mostrato come le idee e gli interessi dei bambini abbiano indirizzato le attività già a partire dal brainstorming iniziale. Durante la prima discussione in plenum sulle idee dei bambini per migliorare la scuola, insegnanti e ricercatori hanno dato ampio spazio alle opinioni degli alunni, modellando poi le attività in base alle loro risposte. I bambini hanno riconosciuto quindi fin dall'inizio che le loro idee avevano un impatto sullo svolgimento delle attività e costituivano parte integrante del processo. Anche il successivo svolgimento delle attività ha visto il coinvolgimento diretto degli alunni. Ad esempio, i bambini hanno avuto un ruolo centrale nel coinvolgere i genitori nella ristrutturazione e hanno scelto in prima persona le immagini che sarebbero state dipinte sui muri. La discussione in classe circa i disegni che sarebbero stati poi rappresentati nella stanza è stata rilevante per coinvolgere attivamente i bambini nel processo, e potenzialmente ha anche favorito la loro capacità di accettare punti di vista diversi e di negoziare idee diverse dalle loro (si veda Pontecorvo *et al.*, 1991). Una volta stabiliti i disegni da riprodurre, i bambini hanno inoltre partecipato di-

rettamente alla pittura dell'aula azzurra, contribuendo a modellare la stanza e a definirne alcune caratteristiche. Alla fine del processo, ricercatori e insegnanti hanno poi raccolto la valutazione dell'azione pilota da parte dei bambini. Ancora una volta, i bambini si sono sentiti riconosciuti nel loro ruolo di partecipanti attivi e hanno riempito con entusiasmo le cartoline, esprimendo un'opinione positiva sulle modalità di svolgimento dell'attività. In particolare, i bambini hanno apprezzato la possibilità di dipingere le pareti della stanza e la discussione in classe sulle immagini che sarebbero state riprodotte. Per quanto riguarda il racconto delle attività a casa, tutti i bambini hanno riferito di aver parlato del progetto a parenti e amici, rivelando un certo orgoglio e soddisfazione per averne fatto parte. In generale, le valutazioni post hoc dei bambini saranno utili per ripensare e ricalibrare l'attività durante il re-testing. Per esempio, gli elementi che i bambini hanno ritenuto più importanti (come il loro coinvolgimento concreto, 'materiale' nell'attività) saranno presi in considerazione nel riadattare l'azione pilota in diversi contesti.

Nel complesso, le strategie e gli strumenti utilizzati durante l'attività si sono dimostrati efficaci nel dare peso e centralità ai bisogni e alle idee dei bambini. In questo senso, l'approccio basato sulla co-creazione può effettivamente essere legato a un processo di empowerment, in quanto i bambini vengono sollecitati a prendere parte a tutte le fasi del processo e a indirizzarlo secondo la loro prospettiva. Potenzialmente, questo coinvolgimento attivo può favorire lo sviluppo di una certa consapevolezza circa il loro ruolo

e la loro responsabilità nel funzionamento e nel benessere generale della comunità della classe. Il fatto di riconoscersi come parte attiva di una certa comunità può inoltre favorire un sentimento di appartenenza che trascende i diversi background linguistici e culturali dei bambini (Björk-Willén, 2022). A parte questo, il riconoscimento continuo del ruolo dei bambini nelle attività ha favorito la loro partecipazione attiva nel processo di co-creazione, e quindi potenzialmente la loro inclusione sociale nel gruppo classe: se assumiamo che l'inclusione e l'esclusione sociale siano fenomeni che vengono costruiti principalmente durante le pratiche quotidiane, la partecipazione attiva è *di per sé* un indicatore dell'inclusione sociale dei bambini (Ochs *et al.*, 2001, Weiste *et al.*, 2020). I bambini partecipano alle attività quotidiane e si costruiscono quindi come membri competenti e riconosciuti della classe, la cui 'voce' fa una differenza nello svolgersi della vita quotidiana a scuola (Figuerola & Baquedano-López, 2017).

Tuttavia, l'approccio della co-creazione e la centralità accordata alla prospettiva dei bambini è potenzialmente problematico, poiché le idee dei bambini potrebbero essere piuttosto disallineate rispetto alla nostra concezione adulta di un'attività adatta al contesto scolastico. Ad esempio, durante la trattativa sulle immagini da esporre sulle pareti dell'aula azzurra, diversi bambini hanno insistito per dipingere un campo da calcio. Secondo le insegnanti e altri compagni di classe, questa immagine sarebbe stata inappropriata per l'aula azzurra e potenzialmente escludente per i bambini che non erano interessati a quel-

lo sport. Le insegnanti hanno dovuto quindi trovare un compromesso che (a) rispettasse l'opinione dei bambini e (b) fosse coerente con il mandato istituzionale di una scuola pubblica. In questo caso specifico, dopo una lunga discussione i bambini hanno accettato di dipingere altre immagini sulla parete. In generale, la tensione tra prospettiva dei bambini e prospettiva pedagogicamente informata dell'insegnante è sempre presente quando si adotta un approccio basato sulla co-creazione. Pertanto, docenti e ricercatori dovrebbero essere consapevoli della necessità di trovare un equilibrio tra le idee dei bambini e i loro mandati istituzionali e deontologici (si veda Fabbrì 1996 sui dilemmi in educazione). Un altro dilemma di questo tipo ha riguardato la scelta della cartolina come strumento di valutazione. In questo caso, l'elicitazione della prospettiva dei bambini può essere potenzialmente problematica in relazione al rapporto con gli insegnanti, specialmente nel caso di valutazioni negative del loro operato. Pertanto, i ricercatori hanno dovuto trovare un compromesso che riducesse il più possibile la pressione sociale sugli insegnanti e al tempo stesso salvaguardasse la possibilità di esprimere eventuali difficoltà da parte dei bambini (i.e., lasciando due domande 'positive' sulla cartolina e predisponendo canali alternativi per l'espressione di eventuali giudizi negativi). A parte questo, un'altra questione potenzialmente problematica riguarda il rapporto tra ricercatori e insegnanti. Gli insegnanti hanno aderito da subito con entusiasmo al progetto, ma durante il percorso hanno percepito negativamente il coinvolgimento limitato dei ricercatori. Mentre i ricercatori tendevano a limitare i propri interventi

per non imporre il proprio punto di vista, alcune insegnanti avrebbero preferito che i ricercatori definissero più chiaramente la struttura e i contenuti del percorso (cfr. Nasi, in fase di pubblicazione). Oltre a questi dilemmi, un limite del percorso da tenere in considerazione riguarda la sua relativa separazione rispetto alle attività curricolari. Sebbene il percorso abbia potenzialmente stimolato una serie di apprendimenti (e.g., competenze socio-cognitive durante le fasi di discussione e argomentazione in classe), si sarebbero potuti adottare ulteriori accorgimenti per far sì che il percorso venisse integrato maggiormente nell'attività didattica ordinaria e venisse riadattato e riproposto anche negli anni successivi (tuttavia, altre attività dell'azione pilota sono state riproposte anche negli anni successivi e fanno ora parte del repertorio di pratiche condivise della scuola).

Nonostante questi limiti e queste potenziali sfide, le strategie e gli strumenti discussi nell'articolo si sono dimostrati adeguati agli obiettivi del progetto, in quanto hanno effettivamente dato la possibilità ai bambini di indirizzare le attività, contribuendo potenzialmente alla loro inclusione sociale nella comunità. A questo proposito, alcune di queste strategie potrebbero essere adottate in altre situazioni di ricerca e in altri contesti educativi, nel caso ricercatori e insegnanti siano interessati a raggiungere obiettivi simili. L'articolo e, più in generale, il progetto NEW ABC, presentano approcci e questioni metodologiche che possono essere utili per pianificare iniziative future e ponderarne criticamente i punti di forza e di debolezza.

## Bibliografia

---

- Anderson, G.** (2017). Participatory action research (PAR) as democratic disruption: new public management and educational research in schools and universities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(5), 432-449. DOI: [10.1080/09518398.2017.1303211](https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1303211).
- Blair, C., & Razza, R. P.** (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development* 78(2), 647-663.
- Bovill, C.** (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education* 79, 1023-1037.
- Björk-Willén, P.** (2022). Belonging. In A. Church & A. Bateman (Eds.), *Talking with Children: A Handbook of Interaction in Early Childhood Education* (pp. 286-306). Cambridge: Cambridge University Press.
- Call-Cummings, M.** (2018). Claiming power by producing knowledge: the empowering potential of PAR in the classroom. *Educational Action Research*, 26(3), 385-402.
- Cammarota, J., & Romero, A.** (2011). Participatory action research for high school students: transforming policy, practice, and the personal with social justice education. *Educational Policy* 25(3), 488-506.
- Chataway, C.** (1997). An examination of the constraints on mutual inquiry in a participatory action research project. *Journal of Social Issues* 53(4), 747-765.
- Crul, M.** (2013). Snakes and Ladders in Educational Systems: Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(9), 1383-1401.
- Devine, D.** (2000). Constructions of childhood in school: Power, policy and practice in Irish education. *International Studies in Sociology of Education*, 10(1), 23-41. DOI: [10.1080/09620210000200053](https://doi.org/10.1080/09620210000200053).
- Eder, R.** (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Eurydice** (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabbri, M.** (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: CLUEB.
- Figuroa, A.M., & Baquedano-López, P.** (2017). Language Socialization and Schooling. In P. Duff & S. May (Eds.), *Language Socialization* (3rd edition), (pp. 141-154). Cham, Switzerland: Springer.
- Gaventa, J., & Cornwall, A.** (2008). Power and knowledge. In: P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (pp.172-189). London: Sage.
- Ghirotto, L.** (2019). Dare senso al disagio nella scuola dell'infanzia: la prospettiva delle insegnanti in una ricerca partecipata. *RicercaAzione*, 11(1), 73-91.
- Gill, H., Purru, K., & Lin, G.** (2012). In the midst of participatory action research practices: moving towards decolonizing and decolonial praxis. *Reconceptualizing Educational Research Methodology* 3(1), 1-15.
- Greenwood, D., & Levin, M.** (2007). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greenhalgh, T., Jackson, C., Shaw, S., & Janamian, T.** (2016). Achieving Research Impact Through Co-creation in Community-Based Health Services: Literature Review and Case Study. *The Milbank Quarterly*, 94(2), 392-429.
- Hamilton, P.L.** (2013). It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional
-

needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 173-190.

- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J.** (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55-71.
- Hemy, A. D. & Meshulan, A.** (2021). 'Is that okay, teacher?' The camera as a tool to challenge power relations in a participatory action research classroom. *Qualitative Research*, 21(5) 750-767.
- Ikeda, M.** (2022). What can we do to ensure a level playing field for all students? *PISA in Focus*, No. 117. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e297c355-en>.
- Jordan, S.** (2003). Who stole my methodology? Co-opting PAR. *Globalization, Societies and Education* 1(2), 185-200.
- Kemmis, S., & McTaggart, R.** (2005). Participatory action research: communicative action and the public sphere. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, (pp. 559-604). New York: Sage.
- Kindon, S., Pain, R. & Kesby, M.** (2007). *Participatory Action Research Approaches and Methods. Connecting people, participation and place*. Abingdon: Routledge.
- Krachman, S. B, LaRocca, R., & Gabrieli, C.** (2018). Accounting for the whole child. *Educational Leadership*, 28-34.
- Kränzl-Nagl, R. & Zartler, U.** (2010). Children's participation inschool and community. European perspectives. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice* (pp. 164-173). London: Routledge.
- Mantzicopoulos, P., & Neuharth-Pritchett, S.** (2003). Development and validation of a measure to assess head start children's appraisals of teacher support. *Journal of School Psychology*, 41,431-451.
- Mortari, L.** (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mostafa, T.** (2020). Do all students have equal opportunities to learn global and intercultural skills at school? *PISA in Focus*, No. 109. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/2fdce668-en>.
- Murray, C., Murray, K., & Waas, G.** (2008). Child and teacher reports of teacher-student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 49-61.
- Nasi, N.** (in fase di pubblicazione). Researchers' involvement in school-based participatory action research: a dilemma in the relationship with teachers. *Action Research*.
- Nind, M.** (2014). *What is Inclusive Research?* London: Bloomsbury Academic.
- Pastori, G., Pagani, V., & Sarcinelli, A.** (2020). La ricerca partecipativa con i bambini come forma di educazione democratica. Riflessioni etiche e ricadute formative del progetto di ricerca europeo ISOTIS in 8 Paesi. *RicercaAzione*, 12(1), 107-128.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O., & Sirota, K. G.** (2001). Inclusion as social practice: views of children with autism. *Social Development* 10(3), 399-419.
- OCSE/Unione Europea** (2015). *Indicators of Immigrant Integration: Settling In*. Paris/Brussels: OCSE Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264234024-en>.
- OCSE** (2016). *PISA 2015 results: Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- OCSE** (2018). *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that shape well-being*. OECD Reviews of Migrant Education. Parigi: OECD Publishing.
- OIM** (2022). *World migration report*. <https://worldmigrationreport.iom.int/> (03.05.23).
- PIRLS** (2016). *International results in reading*. <http://pirls2016.org>.

- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zucchermaglio, C.** (1991). *Discutendo si impara. Interazione e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Ponzoni, E.** (2016). Windows of understanding: broadening access to knowledge production through participatory action research. *Qualitative Research* 16(5), 557-574.
- Seale, J., Nind, M., & Parsons, S.** (2014). Inclusive research in education: contributions to method and debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 37:4, 347-356, DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2014.935272>.
- Sinatti, G., & Alvarez Tinajero, S. P.** (2011). *Migration and Development: a Bottom-Up Approach: A Handbook for Practitioners and Policymakers*. Brussels: EC-UN Joint Migration and Development Initiative (JMDI).
- Skedsmo, G., & Huber, S.** (2019). Top-down and bottom-up approaches to improve educational quality: their intended and unintended consequences. *Educational Assessment, Evaluations and Accountability*, 31, 1-4.
- Slade, S., & Griffith, D.** (2013). A whole child approach to student success. *Journal of Educational Policy*, 21-35.
- Spilt, J., Helma, M., Koomen, P., & Mantzicopoulos, Y.** (2010). Young children's perceptions of teacher-child relationships: An evaluation of two instruments and the role of child gender in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 428-438.
- Stapleton, S.** (2021). Teacher participatory action research (TPAR): A methodological framework for political teacher research. *Action Research*, 19(2), 161-178.
- Stewart, T.** (2006). Teacher-Researcher Collaboration or Teachers' Research? *TESOL Quarterly*, 40(2), 421-429.
- Tuck, E.** (2009). Re-visioning action: Participatory action research and indigenous theories of change. *The Urban Review* 41, 47-65. DOI: [10.1007/s11256-008-0094-x](https://doi.org/10.1007/s11256-008-0094-x).
- Weiste, E., Stevanovic, M., & Lindholm, C.** (2020). Introduction: Social Inclusion as an Interactional Phenomenon. In C. Lindholm, M. Stevanovic, E. Weiste, (Eds.) *Joint Decision Making in Mental Health*, (pp. 1-41). Berlin: Springer.
- Wilson, C., Nickson, D., Hetrick, C., & Wilson-Clark, D.** (2022). "Nothing about us without us": Tending to emancipatory ideologies and transformative research partnerships. *Qualitative Research*, Vol. 0(0) 1-23. DOI: [10.1177/14687941221087869](https://doi.org/10.1177/14687941221087869).
- Zoletto, D.** (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.