

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA13202

Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi

Evaluating the impact of “Ricerca-Formazione” on teachers’ professional development. Methodological issues and operational models

Gabriella Agrusti¹
Martin Dodman^{2,3}

Sintesi

Questo articolo esamina alcune questioni metodologiche alla base dello sviluppo di un modello operativo per valutare l'impatto di un progetto di Ricerca-Formazione, identificare contesti e condizioni che possono facilitare oppure ostacolare il suo svolgimento e influenzare i suoi esiti, comprendere il complesso rapporto fra l'apprendimento professionale e la promozione del cambiamento negli ambienti di apprendimento in cui esso avviene. Si propone un modello per la rilevazione, l'analisi e l'interpretazione di dati utili all'elaborazione di un quadro qualitativo complessivo attraverso focus group e la *constant comparative analysis* con fasi di *open*, *axial*, e *selective coding*.

Parole chiave: Impatto; Ricerca-Formazione; Apprendimento professionale; Focus group; Constant comparative analysis.

Abstract

This paper examines some methodological issues underlying the development of an operational model to evaluate the impact of a “teacher professional development research” project, identify contexts and conditions that may facilitate or impede its development and influence its outcome, and understand the complex relationship between professional learning and promoting change in the learning environments where this takes place. A model for collecting, analysing and interpreting data helpful in obtaining an overall qualitative picture is proposed, through focus groups and constant comparative analysis with open, axial, and selective coding phases.

Keywords: Impact; Teacher professional development research; Professional learning; Focus groups; Constant comparative analysis.

1. LUMSA Università, g.agrusti@lumsa.it

2. Università della Valle d'Aosta, m.dodman@univda.it

3. Gabriella Agrusti è autrice dell'introduzione e dei primi tre paragrafi. Martin Dodman è autore dei restanti paragrafi.

1. Introduzione

Lo sviluppo professionale degli insegnanti è da tempo al centro di ampi dibattiti e svariati studi (Borko, 2004; Darling-Hammond *et al.*, 2009; Day, 2011; Hanushek & Rivkin, 2012; Mialaret, 1989; OECD, 2019a; 2019b; Sammons *et al.* 2007). Probabilmente nessuna altra professione è stata così studiata come quella dell'insegnante, eppure si è ancora lontani dal condividere una prospettiva predominante su come la crescita professionale vada effettivamente promossa e sostenuta (Neufeld, 2009).

La questione si complica ulteriormente se si considerano gli studi sulle opportunità di apprendimento formale e informale - ossia senza un programma specifico e collegato alla quotidianità dell'azione educativa - di insegnanti alle prime armi a confronto con colleghi che abbiano maggiore esperienza: la ricerca mostra come sia molto difficile individuare gli obiettivi oggetto delle opportunità informali di apprendimento degli insegnanti e come vi sia una differenza sensibile, in termini di atteggiamenti verso l'apprendimento e possibili influenze del contesto scolastico, tra coloro che hanno più anni di esperienza e coloro che ne hanno meno (Kyndt *et al.* 2016). Come è facile intuire, l'apprendimento degli insegnanti alle prime armi è maggiormente ostacolato da condizioni di lavoro non favorevoli, specialmente se tali condizioni sono difficilmente modificabili.

2. La Ricerca-Formazione

In questo panorama, la Ricerca-Formazio-

ne (d'ora in poi R-F), così come concettualizzata in seno al Centro di ricerca CRESPI dell'Università di Bologna, si propone di offrire una strada per coniugare la ricerca sul campo e le opportunità di crescita professionale degli insegnanti e anche per i ricercatori coinvolti (Asquini, 2018). La R-F, ascrivibile al filone della ricerca partecipante (Nigris, 1998), fa propria la sollecitazione ad una autovalutazione rispetto agli apprendimenti professionali raggiunti attraverso la ricerca stessa. In particolare, la R-F si connota per cinque asserti fondamentali, legati alla necessità di:

1. esplicitare chiaramente le finalità della ricerca in termini di crescita professionale degli insegnanti;
2. costituire un gruppo di ricercatori e insegnanti con una definizione condivisa dei ruoli di queste due componenti;
3. centrare le specificità dei contesti nei quali opera, considerandone vincoli e risorse;
4. condurre un confronto continuo e sistematico sui risultati a partire da una documentazione dei prodotti e dei processi;
5. verificare l'effettiva ricaduta dell'azione condotta in termini di innovazione didattica e di formazione degli insegnanti (Vanini, 2018).

Di tali assunti, sicuramente appare centrale la definizione del ruolo dei ricercatori e del loro accesso al campo, ossia il contesto educativo nel quale gli insegnanti operano, con conseguente determinazione dei compiti di ciascuno. Come è noto, nella ricerca azione l'insegnante riveste il duplice ruolo di educatore e ricercatore (Losito, Pozzo, 2005): ruolo che può eventualmente consentirgli di "fare a meno" dell'intervento del ricercatore

esterno al contesto, in nome di una centratura quasi esclusiva sul problema contingente che ci si propone di superare (Nigris et al., 2020). Senza voler qui tracciare contorni netti dell'una e dell'altra figura, operazione disagiata se svincolata dal contesto specifico nel quale si opera (Losito, 2018), preme tuttavia ricordare invece la funzione "mallevadrice" (De Landsheere, 1988; Abma & Stake, 2001) che il ricercatore può svolgere nella R-F sia in chiave metodologica, favorendo una postura di ricerca negli insegnanti, sia in rapporto ai processi di riflessione critica e di autovalutazione del proprio operato che ciascun insegnante può realizzare.

La R-F si propone infatti di elevare a sistema la priorità dello sviluppo professionale degli insegnanti rispetto alle possibili soluzioni pratiche trovate a problemi educativi specifici. In questa priorità si può leggere una condizione necessaria per promuovere la sostenibilità sia delle eventuali innovazioni didattiche introdotte, sia dello sviluppo professionale complessivo. Uno dei nodi della ricerca azione, quello legato all'unicità del contesto studiato e alla non generalizzabilità dei risultati, trova quindi forse una via di soluzione nella R-F, che si dispiega su un altro piano, quello metariflessivo, nel quale è la documentazione sui processi, l'analisi dei prodotti e l'individuazione di nuove consapevolezze il punto focale della concertazione tra ricercatori e docenti. La connotazione valutativa di tale ricerca è orientata al miglioramento attraverso processi decisionali informati.

Diviene nondimeno rilevante la definizione dei modelli valutativi da seguire nell'analisi dei diversi apporti, soprattutto per circoscri-

vere l'impatto dell'attività di R-F nei termini appena presentati. La letteratura relativa alla valutazione dei progetti e programmi d'intervento identifica una pluralità di modelli teorici (Stufflebeam & Coryn, 2014), ai quali riconosce pari legittimità, purché se ne giustificino i risultati in funzione delle finalità perseguite. Resta da stabilire se e in che misura sia possibile applicare il filtro valutativo ai percorsi di R-F nelle scuole, in base a quali scelte metodologiche e per pervenire a quale tipologia di risultati.

Il presente lavoro si propone di tratteggiare criticamente i metodi e le tecniche effettivamente adoperati per la rilevazione delle informazioni in alcune esperienze di analisi condotte in parallelo su R-F completate da gruppi di ricerca diversi in differenti contesti regionali e tipologie di istituzioni educative.

3. Valutare l'impatto della R-F come base per la sua sostenibilità

Le finalità ultime dell'azione valutativa condotta su un programma di intervento o su un progetto sono solitamente ascrivibili a due filoni: 1) la verifica del raggiungimento degli obiettivi, standard di qualità prefissati o più genericamente un confronto con un modello auspicato; 2) la comprensione in funzione della decisione didattica - si confrontano due o più soluzioni possibili per stabilire quale produca i maggiori benefici (Alkin & Vo, 2018). In ogni caso, le operazioni connesse alla valutazione dovrebbero tendere verso una migliore comprensione sia delle dinamiche di proces-

so messe in atto nella realizzazione del programma, sia della valutazione stessa e la sua capacità di raccogliere indicatori dell'impatto del programma stesso.

Stame (1998) ricorda come valutare implichi l'analizzare se una azione orientata a interesse collettivo abbia raggiunto gli effetti desiderati o meno, e porti quindi a considerare l'eventuale "delta" in termini di potenzialità e linee di sviluppo. Come è noto, la valutazione di impatto trova una piena applicazione in alcuni settori specifici e soprattutto in relazione alla realizzazione di progetti in ambito sociale (Bezzi, 2010). È possibile centrare l'oggetto della valutazione sulla rispondenza ai problemi posti dagli insegnanti, sui processi attivati attraverso la formazione (nelle sue diverse fasi), sul rapporto tra risorse utilizzate e benefici raggiunti, considerando l'efficienza del percorso, oppure in termini di efficacia, ossia di rispondenza agli obiettivi inizialmente considerati (Caliman, 2007). In questa sede, ci si riferisce alla valutazione di impatto in termini di ricaduta a breve e a medio termine di alcune esperienze di R-F in contesti scolastici specifici.

Nello specifico, il percorso valutativo che si è condotto si prefigge l'obiettivo di valutare l'impatto in termini dell'insieme di processi, prodotti e consapevolezza che emergono come esiti di tali esperienze. Per via dell'utilizzo di un solo strumento, ossia l'intervista di gruppo o focus group, e della unicità della domanda di partenza, ossia se e attraverso quali modalità sia possibile valutare l'impatto della R-F, rientra a nostro avviso nella tipologia delle quasi-valutazioni (Stufflebeam & Coryn, 2014: 133). Tale approccio consente

di rispondere tempestivamente ad esigenze di verifica e controllo dell'operato, restituisce in modo efficiente indicazioni valide, attendibili e immediatamente spendibili in successivi processi decisionali. Le limitazioni derivano dalla necessità di presentare la prospettiva parziale che inevitabilmente la mancanza di un approccio multimetodo e più esteso nel tempo potrebbe ingenerare.

In particolare, appare fondamentale l'apporto che una analisi dei campi di forza (Lewin, 1951) potrebbe produrre rispetto agli elementi che favoriscono o ostacolano un cambiamento effettivo nelle convinzioni e nelle pratiche degli insegnanti (Dodman, 2016). È noto infatti come la gran parte delle innovazioni didattiche (o presunte tali) introdotte attraverso percorsi di formazione degli insegnanti siano spesso soggette a rapida obsolescenza e abbandono: finita la formazione, il cambiamento introdotto viene "fagocitato" da situazioni di contesto e vincoli che impediscono una sua messa a regime (Losito, 2018). Dunque, oltre a verificare l'impatto della R-F in termini di processi, prodotti e consapevolezza, lo scopo è anche quello di capire come il cambiamento realizzato possa diventare durevole e sostenibile, in quanto veicola un apprendimento professionale che si colloca all'interno di un cambiamento corrispondente nella comunità degli insegnanti e nell'ambiente di apprendimento in cui opera.

Gli elementi che in particolare si cercherà di evidenziare nella presente trattazione sono quindi relativi alla effettiva flessibilità del modello proposto rispetto ai diversi contesti di applicazione e alla sua capacità di trasforma-

re le informazioni rilevate in dati che possano indicare la via per una sostenibilità oltre il ciclo di vita della R-F stessa.

4. La rilevazione dei dati

Il focus group è stato scelto come strumento per la rilevazione dei dati in quanto «a way of collecting qualitative data, which - essentially - involves engaging a small number of people in an informal group discussion (or discussions), 'focused' around a particular topic or set of issues» (Wilkinson, 2004, p. 177). Si tratta di un metodo economico, veloce ed efficiente per ottenere dati qualitativi da più partecipanti (Krueger & Casey, 2000). Permette di costruire un ambiente “socialmente orientato” e interattivo (Krueger, 2000), creare un senso di appartenenza, aumentare il senso di coesione del gruppo (Peters, 1993), aiutare i partecipanti a sentirsi più a loro agio per condividere informazioni (Vaughn, Schumm e Sinagub, 1996), fare interventi più spontanei (Butler, 1996), approfondire problemi, trarre conclusioni condivise e ricercare possibili soluzioni (Duggleby, 2005). Secondo Frisina (2010) si tratta di una “interazione sociale situata” (p. 69), in cui:

«[...] i partecipanti [...] costruiscono e de-costruiscono le loro opinioni: dobbiamo guardare ad esse come frutto di un'attività cooperativa piuttosto che attribuirle ai singoli individui. In breve, le rappresentazioni sono sociali e dinamiche, aperte al cambiamento perché complesse, ambivalenti» (Frisina, 2010, p. 79).

Inoltre, secondo Corrao (1999), ciò che avviene nel focus group è qualcosa di più del

semplice confronto cognitivo poiché si tratta di «un'interazione personale che coinvolge tutta la persona e che permette la creazione di un'atmosfera confidenziale tale da favorire l'espressione di opinioni e sentimenti» (p. 96).

I focus group presentati in questo e nei successivi articoli sono stati organizzati dai diversi gruppi di ricerca appaiando, ove possibile, livelli di istruzione analoghi e conduttori “estranei” all'esperienza di ricerca. Ciascun focus group ha coinvolto un numero variabile di insegnanti, pedagogisti, educatori e coordinatori di istituzioni scolastiche e di formazione terziaria. Le interviste di gruppo sono state realizzate online, videoregistrate e le trascrizioni sono state analizzate congiuntamente da ciascuna coppia. Il protocollo seguito prevede domande volte a progressivamente fare emergere e mettere a fuoco elementi relativi ai processi, prodotti e consapevolezze che si vogliono analizzare e interpretare.

5. Le prospettive dell'analisi dei dati

Il modello operativo elaborato prevede un quadro complessivo per la raccolta, l'analisi e l'interpretazione dei dati dei focus group. Lo scopo è stato quello di definire i tipi di dati che possono essere raccolti durante i focus group, identificare le tecniche di analisi qualitativa più adatte per rielaborare i dati raccolti, costruire una procedura per la realizzazione dell'analisi stessa e identificare e interpretare particolari contenuti e caratteristiche degli interventi.

L'analisi prevede quattro prospettive diverse che si intersecano e si alimentano a

vicenda, ciascuna delle quali può eventualmente essere scelta come focus principale.

La prospettiva qualitativa si pone l'obiettivo di analizzare il funzionamento complessivo di un progetto di R-F con riferimento ai processi, prodotti e consapevolezze individuati dal protocollo e che emergono dalle risposte alle domande previste. La prospettiva ecologica si prefigge l'obiettivo di analizzare la R-F dal punto di vista dell'interazione fra i cinque livelli sistemici (microsistema, mesosistema, esosistema, macrosistema, cronosistema) sottesi all'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979), applicati allo sviluppo professionale dei partecipanti. La prospettiva pragmatica permette di analizzare la R-F dal punto di vista delle caratteristiche delle fasi dell'indagine (Dewey, 1938). La prospettiva discorsiva ha come scopo quello di analizzare le caratteristiche della comunicazione - intesi come un insieme di *episodi, sequenze, scambi e mosse* (Coulthard, 1977; Wells, 1995) - durante lo svolgimento del focus group e il modo in cui esse influenzano la qualità dei dati emersi.

Questo articolo e quelli successivi si concentrano sulla prospettiva qualitativa, in modo da identificare e approfondire contesti e condizioni relativi ai processi, ai prodotti e alle consapevolezze che emergono dai dati raccolti, metterli in relazione e progressivamente cogliere come essi siano interconnessi.

Il percorso come processo è considerato come l'insieme delle esperienze e dei vissuti dei singoli partecipanti e del gruppo nel suo complesso. Si tratta di mettere a fuoco fattori come gli eventi, le azioni e gli episodi o

i momenti ritenuti salienti e importanti per lo svolgimento della R-F. Oltre a ottenere informazioni sui ruoli e le funzioni del ricercatore e degli insegnanti, allo stesso tempo, è importante rilevare il clima costruito dal gruppo, i sentimenti, le interazioni con altre persone significative (*significant others*) e le influenze reciproche. Lo scopo generale è quello di comprendere il senso complessivo dato all'esperienza dai partecipanti, gli aspetti positivi e negativi percepiti.

Il percorso come prodotto è considerato come l'insieme degli apprendimenti professionali e dei cambiamenti conseguiti come esiti tangibili della R-F. Si tratta di mettere a fuoco fattori come i risultati attesi e conseguiti oppure non realizzati, gli indicatori di successo individuati e raccolti e la loro interpretazione, gli esiti non previsti ma emersi durante il percorso, le scoperte in termini di conoscenze costruite e nuovi modi di procedere sperimentati e consolidati. Lo scopo complessivo è quello di identificare quanto la R-F abbia contribuito a cambiamenti professionali e istituzionali significativi.

Il percorso come consapevolezza è considerato come l'insieme delle posture di ricerca e le prospettive riflessive riscontrate e riconducibili alla partecipazione alla R-F. Si tratta di mettere a fuoco fattori come gli atteggiamenti di fronte al dubbio, inteso come centrale a un processo di indagine, le questioni che sono sorte durante il percorso e affrontate oppure ancora aperte e la ricerca di alternative con riferimento alle scelte effettuate e ipotesi ancora possibili. Lo scopo complessivo è quello di far emergere quanto la R-F abbia favorito l'attitudine alla problematizzazione e la con-

sapevolezza del problema come motore della ricerca e della formazione.

6. La procedura per l'analisi e l'interpretazione dei dati

La procedura per l'analisi si basa sull'applicazione delle linee guida flessibili per la codifica dei dati proposta dal modello di *constant comparative analysis* (Strauss & Corbin, 1990). Questo modello prevede tre fasi di *open coding*, *axial coding* e *selective coding*.

La fase della codifica aperta si definisce come «il processo di scomporre, esaminare, confrontare, concettualizzare e categorizzare i dati» (Strauss & Corbin, 1990, p. 61). In questa fase, a ciascuna delle prospettive individuate per l'analisi viene assegnato un codice

(PQ1 = il percorso come processo; PQ2 = il percorso come prodotto; PQ3 = il percorso come consapevolezza).

Contemporaneamente, nella trascrizione di ogni focus group (FG) vengono individuate delle unità di testo (*chunk* - CH) corrispondenti alle domande e alle suddivisioni previste dal protocollo relative alle domande su processi, prodotti e consapevolezze. In questo modo si crea un primo *coding* (FG1; CH1, CH2, CH3, ...). In seguito, ciascuna unità di testo viene analizzata per individuare elementi del discorso che costituiscono unità di informazione (*information unit*) oppure unità di significato (*meaningful unit*) a cui può essere assegnato uno o più codici (PQ1, PQ2, PQ3). Seguono due esempi di questa fase (Fig.1 e 2).

In questo modo, si scompongono i dati

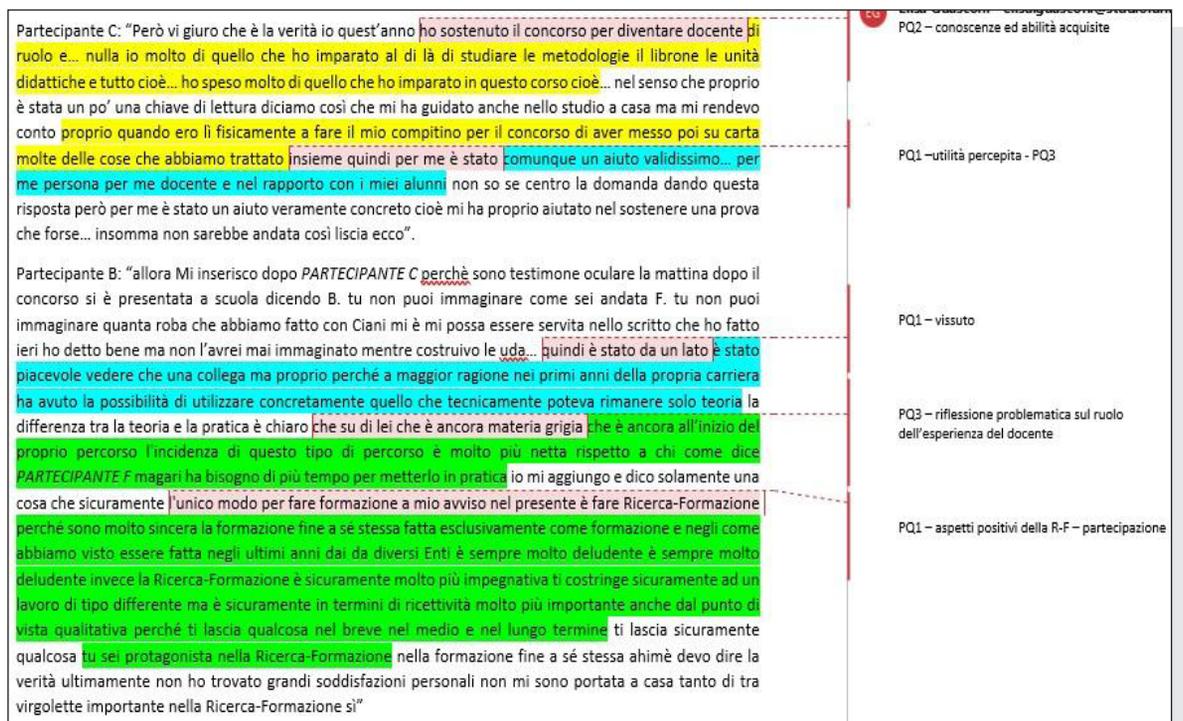


Fig. 1 - Individuazione delle unità di informazione.

CHUNK 3.6 PARTECIPANTE B		
INTERVENTI RIPORTATI	Riflessioni aggiunte	CATEGORIE
<p>PQ1 “[...] i miei colleghi sanno che G. era un po’ il un riferimento per la classe <u>no</u> dicevo G. la cosa importante è che tu l’anno prossimo quando ti presenterai al liceo scientifico che non ti venga in mente di chiedere di fare autovalutazione o di dichiarare le competenze che si vanno a valutare cioè mi raccomando fai fare all’insegnante il ruolo dell’insegnante [...]”</p>	<p>Episodio significativo</p>	<p>PQ1</p>
<p>PQ2 “[...] perché loro erano diventati talmente bravi nel sapere che cosa stava per accadere e nel vivere quello che stava per accadere che avrebbero potuto tranquillamente fare gli insegnanti loro per certe cose cioè avevano capito come strutturare una prova di verifica che cosa è necessario fare prima durante dopo quindi per assurdo noi abbiamo messo fuori dei ragazzi che dal punto di vista... diciamo così docimologico in senso generale hanno tante competenze forse più di tanti di noi [...]”</p>	<p>Ricadute positive sulle competenze e sulla consapevolezza degli alunni (percepita)</p>	<p>PQ2</p>
<p>PQ3 “[...] questo tipo di percorso di ricerca di formazione è purtroppo di nicchia nella misura in cui la scuola italiana avrebbe bisogno di una full immersion di questo tipo di formazione ma non soltanto nel segmento della scuola secondaria di primo grado perché ripeto lo scollamento col mondo delle scuole superiori è abissale [...] la critica più grande di un tipo di percorso come questo che possa tutto questo percorso positivo possa cadere nel nulla perché dall’altra parte non c’è nessuno che raccoglie”</p>	<p>problemi aperti – continuità con altri ordini e gradi di scuola</p>	<p>PQ3</p>

Fig. 2 - Catalogazione delle unità di informazione.

raccolti in parti discrete e si procede per individuare e confrontare continuamente elementi simili che emergono.

La fase della codifica assiale si definisce come «un insieme di procedure attraverso le quali i dati si ricompongono in modi nuovi dopo la codifica aperta, creando connessioni tra categorie [...] utilizzando un paradigma per la codifica» (Strauss & Corbin, 1990, p. 96). Con la codifica assiale si rileggono i dati e i codici assegnati per scoprire come essi possono essere raggruppati in categorie salienti. Le categorie possono essere basate sui codici esistenti, oppure è possibile sviluppare

nuove categorie che comprendano un numero di codici diversi. Queste categorie sono gli “assi” attorno ai quali si definisce l’analisi e si elabora l’interpretazione di quanto emerge.

La fase della codifica selettiva si definisce come «il processo di selezionare la categoria chiave, metterla sistematicamente in relazione con le altre categorie, validare queste relazioni, e articolare ulteriormente le categorie che hanno ancora bisogno di essere affinate e sviluppate» (Strauss & Corbin, 1990, p. 116). La codifica selettiva è l’ultimo passaggio nell’analisi e l’interpretazione che ne consegue, in cui tutte le categorie costruite vengono messe in

relazione attorno a una visione complessiva di quello che emerge dalla ricerca.

Anche se i tre tipi di codifica sono proposti come fasi distinte, il nostro modello li considera come tre modalità di procedere, o punti di vista da assumere durante le fasi di analisi e interpretazione, che si intersecano e si alimentano a vicenda in un processo di graduale arricchimento della valutazione stessa. Attraverso questo processo, i dati analizzati e interpretati assumono significati nuovi che emergono mentre interconnessioni appaiono

e prospettive diverse si palesano. In questo modo la valutazione dell'impatto della R-F si basa sulle molteplici connessioni fra elementi che si influenzano reciprocamente per ottenere una visione sistemica della complessità dei percorsi realizzati e degli esiti emersi.

Nei quattro contributi che seguono, il modello sin qui delineato sarà presentato in contesti scolastici differenti e in diversi ordini di scuola, nei quali sono stati realizzati percorsi di R-F.

Bibliografia

- Abma, T. A., & Stake, R. E.** (2001). Stake's responsive evaluation: Core ideas and evolution. *New Directions for Evaluation*, 2001(92), 7–22. <https://doi.org/10.1002/ev.31>
- Alkin, M., & Vo, A.** (2018). *Evaluation Essentials: From A to Z* (2nd ed.) New York, NY: The Guilford Press.
- Asquini, G.** (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli.
- Baldry, A.C.** (2005). *Focus group in azione*. Carocci.
- Bezzi, C.** (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, Milano, FrancoAngeli.
- Borko, H.** (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press
- Caliman, G.** (2007). Valutazione di programmi socioeducativi. *Orientamenti Pedagogici* Vol. 54, n. 1, gennaio-febbraio 2007, 9-28.
- Corrao, S.** (1999). Il focus group: una tecnica di rilevazione da ri-scoprire, in *Sociologia e Ricerca Sociale*, XX, 60, 94-106.
- Corrao, S.** (2010). *Il focus group*. Franco Angeli.
- Coulthard, M.** (1977). *An Introduction to Discourse Analysis*. Longman.
- Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S.** (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad. Stanford, CA: National Staff Development Council and the School Redesign Network at Stanford University.
- Day, C.** (2011). *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. Taylor & Francis Group.
- De Landsheere, G.** (1988). *Storia della pedagogia sperimentale*. Tit. orig. *La recherche en education dans le monde* (1986). Trad. It. P. Massimi. Armando.
- Dewey, J.** (1938). *Logic. The Theory of Inquiry*. Henry Holt & Company.

- Dodman, M.** (2016). Researching the sustainability of teacher professional development. *Visions for Sustainability*, 6, 52-58. <https://doi.org/10.13135/2384-8677/1939>
- Duggleby, W.** (2005). What about focus group interaction data? *Qualitative Health Research*, 15, pp. 832-840.
- Frisina, A.** (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Il Mulino.
- Hanushek, E.A., & Rivkin, S.G.** (2012). The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy. *Annual Review of Economics*, 4, 131-157.
- Krueger, R. A.** (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Publications.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A.** (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers*. Sage Publications.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V.** (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.
- Lewin, K.** (1951). *Field Theory in Social Science. Selected Theoretical Papers*. Harper & Brothers.
- Losito, B. & Pozzo, G.** (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Carocci.
- Losito, B.** (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli, 13-24.
- Mialaret, G.** (1989) (a cura di). *Introduzione alle scienze dell'educazione*, (tit. or. *Introduction aux sciences de l'éducation*, Delachaux et Niestlé, UNESCO, 1985) trad. it. B. Schettini. Laterza.
- Neufeld, J.** (2009). *Redefining Teacher Development*. Taylor & Francis Group.
- Nigris, E.** (1998). Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (a cura di). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Mondadori, 163-201.
- Nigris, E., Cardarello, R., Losito, B. & Vannini, I.** (2020). Ricerca-Formazione e miglioramento della scuola. Il punto di vista del CRESPI. *RicercaAzione*, 12(2), 225-237.
- OECD** (2019a). *TALIS 2019 Results, vol. I: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing.
- OECD** (2019b). *Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD Publishing.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R.** (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681.
- Stame, N.** (1998). *L'esperienza della valutazione*, Roma, Edizioni SEAM.
- Strauss, A. & Corbin, J.** (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage Publications.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S.** (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Vannini, I.** (2018). Introduzione. Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI. In G. Asquini (a cura di). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Franco Angeli, 13-24.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J.** (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Sage.
- Wells, G.** (1995). Using the toolkit of discourse in the activity of learning and teaching. *Mind, Culture, and Activity*, 3 (2): 74-101.
- Wilkinson, S.** (2004). Focus group research. In D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice* (pp. 177-199). Sage Publications.