

# Il tempo della scuola: implicazioni per il lavoro docente

## The school time: implications for teaching features

---

Valentina Giovannini

Università degli Studi di Bologna  
valentina.giovannin7@unibo.it

### ABSTRACT

The study started from a research question rooted into a primary school innovation experience. The research is a case study developed through a focus-group and in-depth interviews with teachers, carried out in Scuola-Città Pestalozzi in Florence. The most relevant implications emerging from fenomenographical qualitative data regard teaching in its both individual and collegial, characters, especially compared to the “time factor”. In this way the research can contribute to the debate on school organization, which is the focus of the reforms related to Law 117/2015.

Lo studio presentato ha avuto origine da una domanda di ricerca orientata ad approfondire un’esperienza di innovazione didattico-organizzativa della scuola del I ciclo. La ricerca è stata svolta a Scuola-Città Pestalozzi a Firenze, uno studio di caso svolto attraverso focus-group esplorativo e interviste in profondità ai docenti, ed ha riguardato la trasformazione del tempo scuola rispetto all’impostazione comunemente riscontrabile. Le implicazioni più significative emerse dall’analisi fenomenografica dei dati qualitativi riguardano il profilo del lavoro docente nel suo duplice carattere individuale e collegiale, soprattutto rispetto al “fattore/tempo”. In questo senso la ricerca può contribuire al dibattito sull’impianto organizzativo della scuola, che è al centro delle riforme legate alla Legge 117/2015.

### KEYWORDS

School-Time; Teachers Professionalism; Teaching Features; School Organization.

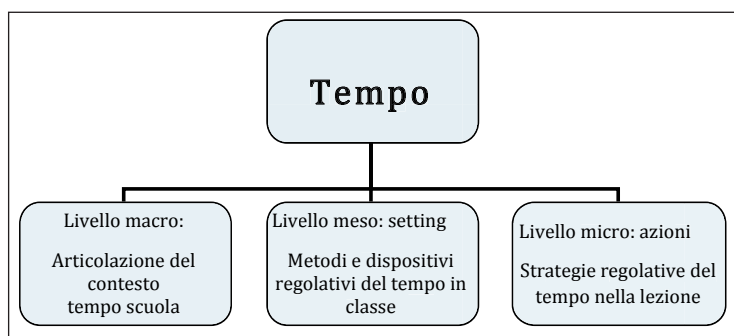
Tempo-Scuola; Professionalità Docente; Lavoro Docente; Organizzazione Scolastica.

## Introduzione

La gestione e il controllo del tempo si configurano come tratti distintivi della scuola e tradizionalmente il suono della campanella definisce le unità base della vita scolastica: l'inizio e il termine delle lezioni e delle pause. L'idea che il tempo sia una variabile fondamentale ha guidato molte delle esperienze di innovazione della scuola in Italia nel secolo scorso, prima fra tutte il "tempo pieno", si può però affermare che si tratti di un ambito che presenta un limitato panorama di studi e ricerche, a fronte invece di una centralità nel dibattito/scontro che ha accompagnato riforme e proposte di modelli di scuola, che hanno avuto proprio nel tempo-scuola ad essi corrispondente il principale dispositivo di attuazione.

Il tempo della scuola tende ad essere interpretato nelle sue due dimensioni estreme, una molto generale, quella stabilita dalla normativa e una particolarissima, quella soggettiva del docente che gestisce la mediazione didattica.

Se proviamo ad incrociare la variabile "tempo" con i diversi piani entro i quali è contenuta l'attività didattica, si possono enucleare gli elementi che configurano le scelte da assumere da parte dei docenti come singoli, come team e come comunità professionale.



Il livello *micro* si configura come ambito delle azioni attraverso le quali si dipana il processo di insegnamento, le scelte quotidiane della mediazione didattica e della relazione tra docente ed allievi; il livello *meso* attiene la predisposizione del *setting*, l'integrazione delle strategie e la pianificazione dei contenitori temporali entro i quali collocare le diverse azioni didattiche; il livello *macro* riguarda la struttura complessiva (Calvani, 2013).

### 1. Il tempo della lezione

L'interazione tra insegnante e allievi è caratterizzata da quell'insieme di pratiche e regolano l'attività d'insegnamento. La gestione del tempo "dentro" la lezione dipende dal docente, dalla sua visione didattica, dell'epistemologia dei saperi, ma si può affermare che essa sia legata anche a delle prassi, a dei protocolli più o meno formalizzati sui quali gli insegnanti modellano la propria proposta.

Su questo piano i contributi più consistenti sono da ricercarsi nelle ricerche sulle strategie efficaci di insegnamento, dove il tema del tempo è focalizzato indirettamente in relazione alle caratteristiche della "lezione". Non tutte le strategie hanno una "rilevanza temporale": si può affermare che essere in sintonia con gli interessi e le pre-conoscenze degli alunni, promuovere l'autostima, dare feedback, puntare ad una relazione affettiva, non abbia quantitativamente ma piuttosto qualitativamente un peso. A ciò si può obiettare che anche questi aspetti

abbiano bisogno di un “tempo dedicato” che può essere sensibilmente diverso: il “colore” dell’interazione tra docente e allievi definisce anche la gestione del tempo che essi trascorrono insieme. Nello *story-board* di una lezione, di una classe con il suo docente, il tempo dell’ascolto, il tempo dell’osservazione, il tempo della ripetizione per chiarire, per riprendere, per riproporre con altre parole, il tempo del feedback da parte del docente per e da ciascun allievo, si configurano come un tempo difficilmente quantificabile, ma certamente consistente (Drago, 2005).

## 2. Il setting temporale

Per la ragione che la didattica proposta ad un gruppo classe è orchestrata nella quasi totalità dei casi da una pluralità di docenti, la dimensione *micro* assume una rilevanza che va immediatamente aldilà delle scelte del singolo insegnante, mettendo in evidenza il livello *meso*: tutti gli approcci e tutte le opzioni metodologiche espresse concorrono alla formazione di un allievo/di un gruppo. La coerenza della proposta didattica complessiva, se la si osserva dall’angolo di visuale degli allievi, è qualcosa di più complesso di un rapporto unidimensionale tra l’insegnante, il sapere e l’insegnamento, ma attiene un insieme di relazioni orizzontali con quel contesto scolastico – in primo luogo con gli altri insegnanti – e con il contesto più generale.

Il *setting* temporale del processo di insegnamento veicola la qualità attribuita alle sue diverse componenti; è infatti attraverso il tempo dedicato a ciascuna parte che si ricostruisce la graduatoria di rilevanza delle azioni. Ora, in presenza di una pluralità di docenti per classe, come troviamo nella realtà della scuola del I Ciclo in Italia, il livello *meso* investe gli assetti organizzativi e soprattutto le modalità di interazione tra insegnanti. Infatti, l’organizzazione dello spazio, degli arredi e dei materiali (pensiamo alla disposizione dei banchi e al posizionamento della cattedra, che definiscono lo spazio di azione e comunicazione per la didattica), la gestione della classe, le *routines* e le abitudini, le regole di comportamento esplicite e implicite, e poi gli approcci metodologici, le strategie, le modalità di valutazione, sono tutti aspetti che concorrono a più voci a determinare la qualità del tempo trascorso nell’ambiente scolastico. Una giornata scolastica è un *continuum* per gli alunni/studenti che assistono all’avvicinarsi dei loro docenti “sulla scena”, ciascuno dei quali “allestisce” il proprio *setting*.

## 3. Il tempo-scuola

L’esperienza scolastica si sviluppa attraverso frazioni temporali, l’anno, i quadrimestri, le settimane, le giornate. Ciò che caratterizza questi tre quadranti, con intensità diverse, sono la rigidità e la parcellizzazione. Giles e Hargreavers parlano di una scuola incardinata su tre punti: «age-graded, subject-based curriculum, and lesson-by-lesson scheduled» (2006, p. 126).

I criteri attraverso i quali viene regolato il tempo scuola hanno come presupposto una determinazione quantitativa del tempo da dedicare ai diversi ambiti del sapere: quali discipline e per quanto tempo. La “composizione interna” del tempo scuola non è funzionalmente differenziata, è piuttosto gerarchicamente ordinata secondo una tassonomia dei saperi disciplinari, ciascuno dei quali concorre in misura diversa alla formazione. Il congegno fondamentale attraverso il quale si mette un scuola “in esercizio” è infatti l’orario settimanale delle lezioni, che si presenta con caratteri e criteri in parte dati da vincoli esterni, a cui corrispondono i tempi di lavoro degli insegnanti, gli orari di cattedra, ma in parte co-

struito da ciascuna specifica istituzione scolastica, che è qualcosa di più di un adempimento burocratico indispensabile per la regolazione delle attività didattiche, un oggetto plasmabile anche secondo criteri coerenti con una visione dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Le recenti disposizioni in Italia che vanno sotto la riforma della Buona Scuola (L. 107/2015) hanno insistito sulla dimensione dell'istituzione scolastica come leva fondamentale per l'innovazione della scuola: investimento sul "capitale umano" attraverso l'organico potenziato, formazione soggettiva e collegiale, valutazione dei docenti e autovalutazione, piani di miglioramento.

Lo studio che viene qui sinteticamente presentato è partito da una domanda di ricerca orientata ad approfondire un'innovazione didattico-organizzativa della scuola del I ciclo, ma le implicazioni più significative emerse dall'analisi dei dati qualitativi riguardano il profilo del lavoro docente nel suo duplice carattere individuale e collegiale, soprattutto rispetto al "fattore tempo". In questo senso la ricerca può contribuire al dibattito sull'impianto organizzativo della scuola, partendo però dalle riflessioni che i docenti della scuola oggetto dello studio di caso si sono posti in ordine al senso dell'apprendimento e dell'insegnamento.

#### 4. Contributi da uno studio di caso

La ricerca cui si riferisce il presente paragrafo è stata svolta al termine dell'anno scolastico 2011-2012 a Scuola-Città Pestalozzi a Firenze. La scuola ha proposto un'esperienza di trasformazione del tempo scuola rispetto all'impostazione comunemente riscontrabile nella scuola del I Ciclo, un "disegno" del contenitore temporale del processo di insegnamento/apprendimento sostenuto da una elaborazione concettuale rispetto a come si apprende e a dei criteri comuni rispetto all'insegnamento definiti a livello collegiale.

Nella settimana gli allievi incontrano tre tipologie di esperienza, con scopi e natura differenti. La prima è quella dei laboratori disciplinari, dove si è proceduto collegialmente ad una scelta degli obiettivi di apprendimento e dei contenuti da collocare in un "curricolo dei saperi essenziali, i cui obiettivi sono da considerarsi posti per tutti gli studenti, simile al "modello a shell" trattato da Allega (2013), che propone un *core curriculum* e delle aree di espansione calibrabili per ciascuno studente. Il tratto distintivo dei laboratori disciplinari è la competenza, declinata nelle conoscenze, abilità e comportamenti identificati come "essenziali" nel curriculum.

È stata poi inserita una quota di tempo scuola dedicato ad attività diversificate per gruppi di alunni: non tutti gli allievi di una classe lavorano contemporaneamente sulla stessa attività, si compongono gruppi diversi dalla classe di appartenenza e si entra in una situazione nella quale si possono avere gruppi che seguono un progetto tematico, che sperimentano linguaggi e tecniche o approfondiscono contenuti specifici. A questo dispositivo, con le sue "caselle" nell'orario settimanale, è stato dato il nome di *Open learning*, a sottolinearne il carattere aperto e flessibile (Jouneau-Sion & Sanchez, 2012). Il tratto distintivo degli O.L. è l'opzionalità, declinata in interessi e attitudini.

La terza tipologia ha introdotto un tempo dedicato al lavoro autonomo, un momento nel quale ciascun allievo affronta un percorso di attività calibrato sulle proprie caratteristiche, stabilito in un piano di lavoro con un grado progressivamente maggiore di autonomia. Il tratto distintivo del lavoro autonomo è la personalizzazione.

L'esperienza è stata indagata attraverso uno studio di caso in tre fasi: analisi della documentazione, interviste in profondità (Semeraro, 2014; Colella, 2012). L'analisi del corpo principale di dati, le trascrizioni delle interviste a tutti i 25 do-

centi della scuola (14 docenti della scuola primaria e a 11 della scuola secondaria di I grado), è stata svolta con un approccio della fenomenografia ermeneutica (Marton & Pong, 2005). Il “tempo” e il “lavoro docente” hanno rappresentato le categorie interpretative più consistenti. Il tempo emerge non solo come fondamentale “variabile pedagogica” (Cerini, 2003), ma come concetto organizzatore e regolatore della scuola e dei ruoli all’interno di essa, fino ad assumere il connotato di “condizione” per l’interazione dei soggetti. Fuori dagli schemi teorici, nel confronto con la realtà, la percezione che vi sia un “discorso” collettivo, collegiale, un orizzonte comune si scontra, fino quasi ad infrangersi, contro i limiti del sistema: nella trasformazione del contesto le variabili da tenere sotto controllo, i livelli di azione e le interazioni tra tutti gli elementi si moltiplicano, oltre la possibilità dei soggetti di ricondurre al proprio ruolo tutto l’insieme. I docenti non hanno la percezione di “star facendo male”, ma di “non farcela” a gestire il complesso delle implicazioni generate dal cambiamento. Non si tratta di stabilire se il progetto sia o meno sostenibile, ma di sottolineare come il tema della sostenibilità sia centrale per l’innovazione della scuola (Banzato, 2014; Fullan, 2005).

Il nodo della questione è rappresentato dal tempo e dal rapporto tra il tempo degli allievi e il tempo dei docenti, tra il tempo concepito come contenitore dell’azione individuale del docente ed il tempo della collegialità. Il tema del tempo, per quanto emerso a partire dalla discussione nel focus-group esplorativo, non è stato oggetto di domande specifiche durante le interviste: nonostante ciò, ha calamitato le riflessioni dei docenti.

La “frammentazione” richiede una concezione diversa del lavoro del docente per la preparazione individuale di tanti percorsi e materiali e per la “ricomposizione” collettiva dell’esperienza dei singoli da parte di tutti gli insegnanti che intervengono nel processo educativo. Pensare al tempo/scuola come ad una composizione di momenti improntati ad un apprendimento direttivo (cioè le cui fila sono tenute dall’insegnante, che sa verso quali obiettivi vuol dirigere l’azione, per quanto la conduzione possa essere improntata anche ad una forte laboratorialità), e di altri momenti nei quali si allenta la direttività e le scelte si trasferiscono sugli allievi, rappresenta un passaggio difficile da compiere. Il discorso che i docenti sviluppano transita quindi sul secondo aspetto richiamato sopra: la gestione del proprio lavoro e l’organizzazione del lavoro dei docenti nella scuola. La scuola fatta di spazi, arredi, orari, turni di lavoro, esperienze, relazioni, curricula, strategie, strumenti, configura come interfaccia una mediazione organizzativa e gestionale in cui le azioni riconducibili strettamente all’insegnamento si combinano costantemente con azioni di coordinamento, iniziativa, assunzione di responsabilità, negoziazione, comunicazione, progettazione partecipata, implementazione di sistema, monitoraggio, valutazione, rendicontazione (Giles & Hargreaves, 2006; Hannon, 2013).

Proiettare il ruolo del docente sullo sfondo dell’istituzione scolastica implica una profonda ridefinizione del rapporto tra individuale e collegiale, tra impegno “frontale” e “non-frontale”, tra esclusivo e condiviso. Dai dati analizzati emerge l’esigenza di combinare costantemente le pratiche didattiche con la presenza di un tempo dedicato, individualmente ma soprattutto in interazione con gli altri docenti, a tutto ciò che attiene la progettazione, la riflessione ed il confronto. L’aspetto, molto concreto, che emerge come catalizzatore di criticità, è quello della insufficienza dei tempi della collegialità.

La moltiplicazione degli ambiti di progettazione, implementazione e valutazione che appare indispensabile per affrontare i bisogni dei soggetti in apprendimento ed offrire maggiori opportunità ed equità agli allievi, determina un innalzamento della domanda di tempi collegiali oltre, e non in sostituzione di, quelli individuali. Questa dimensione è però ancora molto marginale nell’impianto del lavoro dei docenti italiani. In presenza di uno spazio così limitato di

condivisione per il lavoro dei docenti, con una organizzazione della scuola così saldamente ancorata ai meccanismi della “lezione”, della “cattedra”, della “riunione” si ha la percezione che si sia creato un forte divario tra gli obiettivi, le consegne date alla scuola del Ventunesimo secolo, e i dispositivi operativi della scuola di base, a partire dalla concezione del lavoro docente. Paradossalmente la scuola italiana ha creato delle unità organizzative (le classi, le sezioni, gli orari di cattedra) che sono pensate per non generare osmosi, scambi, rimescolamenti, scelte: alunni e docenti di una classe costituiscono un blocco in cui gli orari, gli spazi e i raggruppamenti sono fissi e isolati dagli altri. Allo stesso tempo, però, gli attori di queste unità organizzative, i docenti, a fatica si incontrano, scambiano opinioni, progettano, condividono scelte. Ciascuno è rigidamente vincolato agli altri ma messo in condizioni di poter lavorare pochissimo a fianco degli altri, mentre l'introduzione di nuovi dispositivi organizzativi in grado di interpretare e dare risposte alle domande educative e di apprendimento della contemporaneità può avvenire solo attraverso la mobilitazione complessiva dei protagonisti del processo di insegnamento.

### Conclusioni

Trattare il tema del tempo all'interno della scuola apre molteplici prospettive. La ricerca presentata mostra come la dimensione dell'istituzione scolastica, nel caso della scuola del I ciclo l'istituto comprensivo, sia strategica per affrontare qualunque processo di trasformazione, anche se strettamente centrata sulla didattica: «the proper level for reform» (Marzano, 2012). Le interpretazioni dei docenti coinvolti nella ricerca, organizzate secondo categorie di significato, forniscono importanti sollecitazioni che possono contribuire alla riflessione sulla trasformazione del contesto scolastico, in quanto l'orientamento verso modelli di scuola più aperti, flessibili, compositi, corrisponde a ciò che molti osservatori e studiosi suggeriscono per renderla un contesto di apprendimento adeguato alle caratteristiche delle nuove generazioni e della società attuale (Campione, 2010; Bocconi et al., 2012; Allega, 2013).

Ciascun allievo incontra una pluralità di insegnanti nella giornata, nella settimana e negli anni. Nel nostro Paese questi appartengono, su una durata della frequenza scolastica di 16 anni (dai tre ai diciannove) a due sole istituzioni scolastiche. Questo semplice dato evidenzia come la dimensione collegiale, il livello di interazione, condivisione, riflessione della comunità professionale, l'organizzazione del lavoro, dell'ambiente fisico, il clima relazionale, la cultura informale, il confronto tra gli stili e gli approcci educativi, il curriculum esplicito ed implicito abbiano una rilevanza estremamente importante anche ai fini di quello che accade quando ogni singolo docente entra in classe. È di grande interesse il legame tra insegnamento/apprendimento con le pratiche e i contenuti del lavoro collegiale, con tutta quella parte del lavoro docente, cioè, che si colloca tipicamente ed esclusivamente all'interno dell'istituzione scolastica (OECD, 2013), mentre appare evidente, anche da un'analisi compiuta sui dati del Monitoraggio sulle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012), che questa dimensione sia ancora marginale nell'impianto del lavoro dei docenti italiani e come vi sia una distanza tra i principi e gli strumenti.

Anche la variabile quantitativa della scuola («*school-size*», Vieluf et al., 2012) rappresenta un oggetto di riflessione importante nel momento in cui stiamo assistendo sia ad un processo di ridimensionamento delle istituzioni scolastiche nella scuola del I Ciclo, sia alla definizione di organici potenziati rispetto agli ordinamenti. La ricerca svolta mette in luce quanto le variabili date (numero degli insegnanti, composizione delle cattedre, possibilità di far incontrare i docenti in base al loro orario) siano determinanti nella riuscita di progetti complessi. Di

questo elemento è necessario tenere conto perché che le istituzioni scolastiche autonome siano il motore della trasformazione della scuola del I Ciclo, altrimenti il dimensionamento delle scuole costituisce un terreno di governo del territorio senza una specificità pedagogica, e la leadership educativa torna, o continua, ad essere una questione meramente burocratica.

I temi che aprono scenari di cambiamento “sostenibile” hanno sicuramente una stretta relazione con la valorizzazione dell’autonomia scolastica, per integrare nel profilo della professionalità docente la capacità di agire all’interno di un’organizzazione complessa, di collaborare, negoziare significati, elaborare visioni condivise. Un cardine è senza dubbio il riconoscimento di un “tempo” per la progettualità condivisa per i docenti di tutti gli ordini di scuola, che dia dignità alle pratiche della collegialità (confronto sulle metodologie, verticalità dei curricula, valutazione formativa, *mentoring*) e per la declinazione della funzione docente nelle molteplici azioni richiamate dalla complessità dei profili degli allievi e del contesto scolastico (tutoring, personalizzazione dei curricula, rapporti con le famiglie e l’extrascuola). Un aspetto da tenere presente, è, però, il rischio che spostare sensibilmente la concezione del lavoro docente sul versante dell’impegno non-frontale, possa “snaturare” la specificità dell’insegnamento, disegnando una professionalità “ibrida”, concentrata sulla mediazione organizzativa più che su quella didattica.

L’insieme delle disposizioni normative indirizzate alla scuola negli ultimi venti anni ha disegnato un quadro in cui sono riconoscibili tratti di coerenza (una scuola legata al contesto e aperta a connessioni orizzontali, connotata da una professionalità collettiva, orientata alla costruzione di competenze per la vita, guidata da processi di *governance* diffusa per un continuo miglioramento) e di sintonia con le grandi questioni di senso e con gli orientamenti strategici elaborati a livello internazionale (formazione per la vita, partecipazione, società della conoscenza).

A fronte di una complessa concettualizzazione delle competenze degli insegnanti, con un profilo della professionalità docente in sintonia con lo sviluppo delle concezioni sull’apprendimento, non ha però corrisposto una ridefinizione della funzione docente, sia culturale sia normativa.

I contenuti della funzione docente, i modi di implementare la contitolarità e la continuità, i temi all’ordine del giorno delle riunioni, le forme attraverso le quali si è espressa l’autonomia scolastica, le prassi della progettazione e della valutazione risultano compressi nei tempi della collegialità. L’innovazione nella scuola italiana è legata alla sensibilità, alla capacità, alla creatività ed alla professionalità dei singoli, ma ciò avviene in assenza di una compiuta dinamica di sistema.

## Riferimenti bibliografici

- Allega, A. M. (2013a). *Il modello a shell e la transizione dal vecchio al nuovo*. Reperibile in: <http://www.educationduepuntozero.it/> [15 gennaio 2016].
- Banzato, M. (2014). Open Educational Resources: una prospettiva allo sviluppo sostenibile in ambito formativo ed educativo. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell’educazione e della formazione*, 9(3), 59-74.
- Bocconi, S., Kampylis, P. G., & Punie, Y. (2012). *Innovative learning. Key elements for developing creative classrooms in Europe*. European Commission: Joint Research Centre.
- Calvani, A. (2012). *Per un’istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci ed inclusive*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Campione, V. (2010). *Tecnologie, ambienti di apprendimento, qualità del sistema di istruzione*. FGA Working paper 30 (4/2010).
- Cerini, G. (2003). *Il tempo scuola come variabile pedagogica*. Reperibile in: [www.funzionio-biettivo.it](http://www.funzionio-biettivo.it) [13 gennaio 2016].

- Colella, F. (2012). *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative*. Roma: FrancoAngeli.
- Drago, R. (2005). *Tempo di scuola. Appunti e riflessioni sull'organizzazione del tempo scolastico*. Reperibile in: [http://ospitiweb.indire.it/adi/TempoScuola/Temposcuola\\_frame.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/TempoScuola/Temposcuola_frame.htm) [3 giugno 2013].
- Giles, C, Hargreaves, A. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities During Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 2006, 42-124.
- Hannon, V. (2013). *Learning a Living: Radical Innovation in Education for Good Work*. Bloomsbury Qatar Foundation.
- Jouneau-Sion, C, Sanchez, E. (2012). Preparing schools to accommodate the challenge of web 2.0 technologies. *Education and Information technologies*, 18-2, 265-270.
- Legge 13 luglio 2015 n.107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. (GU Serie Generale n.162 del 15-7-2015).
- Marton, F. (1988). Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality. In Sherman, R. R., & Webb R. B. (Eds) *Qualitative research in education: focus and methods* (141 – 161). London: Falmer Press.
- Marton, F, Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24 (4), 335 – 348.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: translating research into action*. ASCD.
- MIUR (2012). *Esiti del monitoraggio sulle Indicazioni*. Reperibile in: [hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione) [14 gennaio 2016].
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- Semeraro, R. (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal Of Educational Research*, (7), 97-106.
- Vieluf, S, Kaplan, D., Klieme E., Bayer, S. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*. Paris: OECD Publishing.