



studi

Didattica della ricerca scientifica in educazione Tra fragilità, valutazione e proposta

Teaching of science in education Between fragility, evaluation and proposal

VITO ANTONIO BALDASSARRE

Le riflessioni che vengono presentate in questo contributo, vogliono essere l'avvio di un percorso, con intenzione costruttiva, di discussione e di definizione di alcune modalità operative e di alcune indicazioni metodologiche nel settore della ricerca empirica in campo educativo. Le domande alle quali occorre dare risposte sono le seguenti: Quali differenze intendiamo stabilire tra metodo e itinerario? Che cosa intendiamo dire con le espressioni “metodologia della ricerca” o “sapere metodologico”?

La realtà educativa è dinamica, complessa, imprevedibile; quindi, la ricerca in l'educazione ha come funzione quella di produrre conoscenze che, in un tempo e in uno spazio variabili, permettano di trovare soluzioni ai problemi che si pongono. Non si tratta tanto di fornire ragguagli sui modelli teorici o metodologici, ma di chiamare a raccolta questi ultimi, di rielaborarli per chiarire i problemi e trovarne le soluzioni.

The reflections we present in this contribution, are the start of a path with a constructive intention, of discussion and of definition of some operational formalities and methodological indications in the sector of empirical research in education. The questions to which to give answers are the following: Which differences do we want to establish between method and itinerary? What do we mean by the expressions “research methodology” or by “methodological knowledge”?

Educational reality is dynamic, complex, unpredictable; consequently, research in education has as function that of producing a certain kind of knowledge that let in a certain time and space effective solutions to the problems we meet in the ground. It is not the matter of theoretical discussions about methodological or theoretical patterns, but of gathering theoretical and methodological patterns in order to clarify the problems and find the solutions.

Parole chiave: ricerca in educazione, metodologia della ricerca in educazione, ricerca empirica, ricerca qualitativa.

Key words: research in education, methodology of research in education, empirical research, qualitative research.

1. La premessa

Per lo studente universitario che si cimenta nel lavoro finale di tesi, che lo costruisce passo dopo passo, che lo redige nella sofferenza e nel tormento, che lo discute davanti alla Commissione, si tratta di qualcosa che va parecchio oltre un semplice esercizio che sfocia in un voto finale. Si tratta, infatti, dell'impegno di una persona che lascia qualcosa di se stessa in qualche pagina riempita con fatica e trepidazione. Non se ne esce mai indenne, comunque, da un'opera di tal genere che impegna lo studente per parecchi mesi se non per qualche anno.

La tesi di laurea è di per sé, e in maniera contraddittoria, espressione di un rituale accademico, ma nello stesso tempo risponde alle esigenze di una pedagogia che si interroga continuamente e cerca di rispondere alle esigenze di innovazione che giungono dal mondo che ci circonda.

È ovvio che, in ragione di tutto questo, si mette in moto tutta una serie di dispositivi di sostegno per aiutare e accompagnare lo studente nel suo lavoro di ricerca utilizzando oggi la rete per rendere più immediata e continua la comunicazione, ma attivando anche insegnamenti teorici di carattere metodologico, seminari, incontri individualizzati.

Sono questi i pilastri di sostegno di quella che potremmo chiamare, in senso generale, la formazione alla ricerca che nell'istituzione universitaria si realizza in termini, potremmo dire, di *iniziazione, preparazione, inquadramento, accompagnamento* alla ricerca. La diversità dei termini mette in evidenza un po' anche la diversità degli obiettivi che ci si propone di raggiungere; manca, tuttavia, qualcosa che potremmo, dovremmo chiamare finalità di formazione specifica ed esplicita alla ricerca in campo educativo, pedagogico e didattico.

Vi sono, di fatto, domande urgenti e significative alle quali occorre dare risposte altrettanto urgenti e rilevanti. Una prima domanda è la seguente: fino a che punto il lavoro di ricerca realizzato in fase di formazione svolge un compito di supporto autentico per una formazione alla ricerca nei nostri settori finalizzata a competenze attese anche di carattere professionale? (Brophy, Pinnegar, 2005). Non si tratta piuttosto di un mero esercizio iscritto in un corso di studio la cui dimensione pedagogica non va oltre la durata del corso di studio?

Non accade, quindi, così che si pensi di lasciare nell'implicito l'aspettativa che la realizzazione di un lavoro di ricerca svolto e sostenuto in un ambiente pedagogico, costituisca, di per sé, un apprendimento che pone le premesse di ricerche future (possibili, se si vuole)? Può una ricerca portata a termine come conclusione di un ciclo di studio conferire all'autore un riconoscimento, uno statuto e una competenza nel campo della ricerca?

Dobbiamo riconoscere che i lavori e le riflessioni sulla formazione alla ricerca si sono limitati finora o ad aspetti generali riguardanti l'elaborazione della tesi di laurea oppure ad aspetti particolari su problemi specifici riguardanti la realizzazione della stessa, senza iscriversi più ampiamente nella problematica delle relazioni tra lavoro di ricerca di *ricerca sulla formazione* e di *formazione alla ricerca*.

2. La Prospettiva didattica:

Quale sapere sulla ricerca per quali pratiche formative?

Da quando nelle nostre Università si è diffusa la presenza di insegnamenti pedagogici differenziati con particolare riferimento ad alcuni settori come quelli di pedagogia sperimentale, di docimologia, di didattica, ecc. sono proliferati lavori a carattere didascalico-didattico, destinati a studenti e formatori, che hanno sviluppato essenzialmente gli aspetti tecnici dell'investigazione e della ricerca empirico-sperimentale talvolta preceduti da una introduzione di carattere epistemologico.

Tali lavori, più che opportuni senza alcun dubbio, hanno cercato di rispondere alle esigenze degli studenti e dei giovani studiosi nella loro impresa di ricerca.

Hanno dato risposta alle difficoltà di determinare un oggetto di ricerca, di scegliere una problematica pertinente, di condurre un'indagine, di definire e utilizzare uno strumento di indagine, di raccogliere e manipolare dei dati, di redigere un rapporto di ricerca usando un linguaggio appropriato.

Sono scaturite da tali esigenze manuali e guide metodologiche che hanno indirizzato il giovane ricercatore, passo dopo passo, nell'itinerario della sua ricerca.

La loro caratteristica è quella di presentare sotto forma di itinerari formalizzati, di tecniche e procedure da riprodurre rigorosamente e che finiscono col variare solo sulla base degli indirizzi epistemologici degli autori che le hanno elaborate.

Seguendo itinerari pre-costituiti di tale natura sembrerebbe risolto, in teoria, il problema di come destreggiarsi.

In effetti, invece, sorgono difficoltà anche nel gioco relazionale tra giovani ricercatori e direttore di ricerca incaricato di accompagnarli lungo un cammino disseminato di imboscate di ogni genere.

Ritengo sia proprio nell'implementazione delle procedure metodologiche formalizzate che sorgono gli ostacoli più ricorrenti.

2.1. Breve nota storica

La formazione alla ricerca in generale e in modo specifico nel settore dell'educazione non è un tema gran che coltivato nell'ambito della stessa ricerca in educazione.

Un certo interesse in sede internazionale nella promozione della ricerca in educazione si manifesta negli anni '60 del secolo scorso. Iniziò in quegli anni un vasto movimento di sviluppo della ricerca in educazione come strumento per guidare la politica e la pratica educativa.

Sino a quel momento la ricerca in educazione era un'attività tipicamente accademica sia in Italia, sia negli altri Paesi europei ed extraeuropei finalizzata fondamentalmente agli sviluppi della carriera universitaria.

Le esigenze di professionalità nel settore della ricerca in educazione crescono, in quel periodo, in ragione anche dello stanziamento di fondi un po' più consistenti destinati alla ricerca e della nascita di istituti o centri specifici di ricerca. In Europa, il Consiglio d'Europa istituisce agli inizi degli anni settanta un Comitato per la Ricerca in Educazione che emana delle raccomandazioni tendenti a sollecitare la formazione alla ricerca. Negli Stati Uniti l'Office of Education offre sostegno alla formazione alla ricerca in campo educativo e la American Educational Research Association (AERA) si è dato come compito quello di promuovere la formazione alla ricerca. In Italia solo a partire dagli anni '80 si avvia un vero e proprio itinerario di formazione alla ricerca con l'istituzione del dottorato di ricerca.

Ma il termine ricerca nel contesto che ci appartiene può assumere diversi significati. E' possibile individuare una linea di demarcazione fondamentale tra le diverse filosofie della scienza.

Nei paesi di lingua inglese e in quelli scandinavi esiste una tradizione dominante che riconosce come proprio l'approccio empirico-analitico fondato sulla filosofia dell'empirismo logico. In effetti, tale approccio è stato talmente dominante che solo recentemente alcuni studiosi sono diventati più guardinghi sulla loro appartenenza.

Negli altri Paesi europei sono rintracciabili diversi approcci alla ricerca in educazione. La fenomenologia, l'esistenzialismo, l'ermeneutica, il marxismo sono da considerare forti alternative di pensiero atte a guidare gli interessi conoscitivi e la metodologia di approccio. Si può dire oggi che tali alternative hanno guadagnato terreno anche nei paesi di più stretta tradizione "empirista".

D'altra parte, come abbiamo più volte sostenuto (Baldassarre, 1995), anche all'interno della tradizione empirico-analitica, il termine ricerca viene usato secondo diversi gradi di rigore che vanno dalla sperimentazione controllata con la misurazione quantitativa all'osservazione naturalistica fino all'analisi qualitativa dei dati.

Senza entrare qui in questioni più specifiche, va detto in termini chiari che il termine ricerca qui viene usato sia per la ricerca cosiddetta fondamentale, sia per la ricerca applicata, sia per la ricerca orientata alle conclusioni, sia per quella orientata alle decisioni.

Se, nell'ambito della ricerca qualitativa, noi prendiamo, ad esempio, in considerazione l'uso dell'*analisi narrativa*, ci rendiamo conto che, mentre esiste in maniera diffusa, la presentazione di elementi narrativi della storia, delle focalizzazioni del canovaccio come costrutti che possono essere usati per leggere testi di ricerca che utilizzano tale metodologia, e noi ce ne siamo anche occupati (Baldassarre,

1999), quando il lettore interessato a questa metodologia di ricerca si accosta ai testi con in mente questi elementi, le domande che presumibilmente si presentano alla sua mente sono le seguenti: Qual è l'aspetto essenziale della storia che è presente nel testo? Chi e che cosa rappresentano i caratteri centrali? A nome e nella prospettiva di chi la storia viene raccontata? In che modo le parti, gli eventi e i significati sono connessi tra loro?

È vero che un progetto di ricerca è qualcosa che va al di là di tali elementi essenziali, ma un'analisi può cominciare con tali focalizzazioni; passando in rassegna elementi specifici, i lettori possono pervenire alla comprensione di aspetti più complessi.

L'esempio preso in considerazione non significa che nell'ambito della ricerca qualitativa non vi sia una grande varietà di metodologie praticabili per insegnare a fare ricerca secondo questo indirizzo, ma significa che l'uso dei testi narrativi può essere utile per coloro che si accostano alla ricerca qualitativa.

Vi sono a questo proposito ricerche recenti che possono aiutare a sviluppare formazione alla ricerca (Poulin, 2007, pp. 431-458).

Un giovane ricercatore in campo educativo ha bisogno, comunque, di una preparazione su tutti e due i versanti, il quantitativo e il qualitativo.

Conta, a mio avviso, pensare che l'idea guida è quella che corrisponde ad una "indagine rigorosa" come l'hanno, a suo tempo, definita Cronbach e Suppes (1969). Tale indagine non comprende soltanto gli studi empirici all'interno di un continuum al quale ho appena fatto riferimento, ma anche le analisi logiche e filosofiche e gli studi storici, purché tutti e ciascuno presentino "i materiali grezzi che hanno a che fare con l'argomento e i processi logici per mezzo dei quali essi vengono rielaborati per rendere credibile la conclusione che se ne trae" (Cronbach, Suppes, 1969, p. 15).

3. Didattica della ricerca scientifica

Vanno subito dichiarati due nodi problematici che emergono non appena ci si ferma a riflettere su questo passaggio tematico: da una parte le esigenze scientifiche della ricerca da coniugare con gli imperativi dell'azione educativa; dall'altra, la mobilitazione pluridisciplinare che fa entrare in tensione le discipline di riferimento, pur nella affermazione di una necessità di autonomia.

Poiché manca una posizione epistemologica netta e consensuale su questi due nodi problematici, la dimensione metodologica e, di conseguenza, la pretesa di una didattica della ricerca accusa la sua mancanza di una coerenza complessiva e, quindi, mostra la sua fragilità.

Essa appare un po' come un amalgama di "tecniche", di "percorsi", di "metodi", di "metodologie" prese in prestito alle diverse scienze umane e sociali che sono state mobilitate.

Il sapere metodologico che viene messo insieme e "trasmesso" al giovane ricercatore per la realizzazione della sua ricerca presenta due caratteristiche:

- a) è analitico;
- b) è procedurale.

a) Analitico in quanto somma di metodologie presentata spesso sotto forma tipologica e secondo una valenza dicotomica: vengono presentati in maniera contrapposta i metodi clinici e i metodi sperimentali, la ricerca-conoscenza e la ricerca-azione, la ricerca fondamentale e la ricerca applicata e così via. Sì, si percepiscono le convergenze possibili tra i diversi metodi, ma essi restano prigionieri di stereotipi che, siccome appartengono a tipologie fondate su criteri di classificazione diversi, rimangono poco chiari e scarsamente operativi per giovani ricercatori ai quali si promettono, invece, punti di riferimento e inquadramenti complessivi efficienti.

b) Procedurale in quanto esso appare come un insieme di metodi definiti *a priori*, successione di fasi più o meno rigide che il giovane studioso deve riprodurre per portare avanti la sua ricerca.

Il sapere metodologico che ne scaturisce offre il fianco a più di una riflessione, in quanto è esso

stesso all'origine delle difficoltà del ricercatore principiante nella sua impresa di ricerca, nel senso che non permette di superare la logica di un lavoro di ricerca in divenire per soddisfare le esigenze di una formazione alla ricerca fondata su competenze riconoscibili e riconosciute e nel senso che si rivela poco adatto alla diversità delle ricerche che dovrebbe consentire di mettere in moto.

Prendo in considerazione un triplice ordine di riflessioni.

3.1. *L'inadeguatezza di ordine epistemologico*

Il ricercatore navigato vive le sue esperienze di ricerca all'interno di un quadro istituzionale e scientifico ben definito, è abituato a manipolare concetti e metodi che gli sono familiari e non risente necessariamente il peso dei vincoli metodologici, né la rigidità dei modelli. Ma è, poi, effettivamente nella posizione corretta per rendersene pienamente conto? Gli oggetti di ricerca che tratta si situano, di solito, in un preciso campo di studio di sua competenza, corrispondono alle sue espressioni e, proprio per queste ragioni, corrispondono anche agli strumenti metodologici e concettuali che egli maneggia con abilità. Quando, poi, si rende conto che lo strumento non si piega perfettamente alle sue esigenze, si prende la libertà di adattarlo.

Molto diversa è la condizione e la posizione del giovane ricercatore, il cui oggetto di ricerca è innanzitutto una scelta personale e non si iscrive, quindi, *ipso facto* in una problematica o in una batteria di strumenti metodologici già definite, né si sente autorizzato e competente per correggere una procedura metodologica che egli sta scoprendo ed è sollecitato a rispettare. Il giovane ricercatore si imbatte nelle rigidità delle procedure che non sono all'origine necessariamente suscettibili di adattamento automatico alle situazioni prese on esame. Il suo candore di neofita rivela quel che gli occhi del ricercatore navigato non sono abituati forse a discernere e cioè, l'inadeguatezza di ordine epistemologico tra una concezione procedurale e analitica della ricerca e la diversità delle situazione educative.

Se è possibile, in effetti, studiare i fenomeni educativi alla luce di teorie e di metodi predeterminati, di illustrare il proprio aspetto di studio da un punto di vista definito a priori e di iscriverne lo studio in un quadro strumentale tipo, non è possibile ridurre la ricerca in educazione a questo tipo di percorsi.

Si sente pure libero il sociologo o lo psicologo di fare riferimento al campo dell'educazione per testare le sue teorie, di farne un laboratorio di studio, di fare in ultima analisi delle ricerche sull'educazione. Ciò facendo, essi affinano i loro modelli concettuali e metodologici e incrementano il patrimonio euristico dei ricercatori per l'educazione.

Ma questi ultimi non possono assoggettare il loro oggetto di ricerca alle esigenze della conoscenza scientifica e renderla suddita di problematiche predeterminate.

La realtà educativa, infatti, dinamica, complessa, imprevedibile, non deve piegarsi alle volontà teoriche e tecniche di un ricercatore.

La ricerca in l'educazione ha come funzione quella di produrre conoscenze che, in un tempo e in uno spazio variabili, permettano di trovare soluzioni ai problemi che si pongono. Non si tratta più allora di fornire ragguagli sui modelli teorici o metodologici, ma di chiamare a raccolta questi ultimi, di rielaborarli per chiarire i problemi e trovarne le soluzioni.

La ricerca, anche quella empirica, in educazione è nello stesso tempo ricerca *sull'*educazione e ricerca *per* l'educazione.

Dal punto di vista epistemologico occorre fondamentalmente rispondere alla domanda su quale sia il tipo di sapere metodologico per la ricerca in educazione capace di raccogliere la sfida della creatività senza nascondere il bisogno della standardizzazione delle procedure.

3.2. *Il problema della finalizzazione*

Quando il giovane ricercatore, sia egli un laureando o un dottorando, giunge al termine della sua ricerca, dopo aver più o meno subito con rassegnazione e diplomazia il rituale della discussione

e deve decidere di orientarsi verso un lavoro o continuare la sua attività professionale, che cosa se ne fa della sua ricerca? In che cosa questa tappa della sua formazione gli sarà stata utile? Quali competenze avrà sviluppato?

Naturalmente ce lo stiamo chiedendo in modo particolare per l'ambito specifico della ricerca in campo educativo.

Sicuramente egli avrà imparato a utilizzare entro un preciso quadro di riferimento alcune procedure definite, ma avrà soprattutto imparato a rispondere alle esigenze del suo "mestiere" di "novizio" nell'attività di ricerca. Possiamo onestamente dire che, qualunque sia il settore nel quale si evolverà la sua professionalità (nuova ricerca accademica, ricerca-azione, consulenza, insegnamento, ecc.) è abbastanza improbabile che egli possa sfruttare in modo diretto l'apprendimento realizzato. Fino a che punto, infatti, esiste la probabilità di trovare, soprattutto nel nostro settore, due situazioni di ricerca che possano considerarsi simili al punto da richiedere tecniche e percorsi identici?

In che modo il giovane ricercatore, convinto che la ricerca si conduca in una logica di riproduzione di procedure predefinite, riuscirà a dar prova di adattamento e costruire egli stesso la procedura che meglio si confà al suo studio?. Una concezione analitica della metodologia e una logica di formazione basata sulla riproduzione mimetica appaiono limitate per le competenze che sviluppano sul piano professionale. Ma il discorso vale ancora di più dal punto di vista umano. Infatti, la logica di formazione tecnica basata sul mimetismo tende a presentare il metodo come il punto fisso epistemologico a partire dal quale è come se si pretendesse di tagliare di netto e separare il vero dal falso. È come se il giovane ricercatore potesse dire a se stesso: "Se ho rispettato la procedura, la mia ricerca avrà rigore scientifico e, di conseguenza, i risultati della mia ricerca saranno validi.

Si tratta di un atteggiamento rassicurante per chiunque rifiuti l'insopportabile e infinita relatività della conoscenza.

Ma il ricercatore autentico si troverà sempre di fronte ad un magma metodologico il cui territorio variegato riduce a niente le pretese illusorie di una verità assoluta.

La metodologia non potrà mai essere questa specie di meta-scienza, giudice imparziale della conoscenza, la cui padronanza del codice dia la chiave della verità. Già alcuni anni fa, esplorando un qualche circuito virtuoso (Baldassarre, pp. 27-38) per la ricerca in educazione, individuavo nel "mettersi in ricerca" l'opportunità specifica di "formazione finalizzata alla promozione delle capacità di far abitare insieme il locus della Ricerca e il locus dell'Azione". Il significato è quello di impegnare i giovani ricercatori a interrogare gli itinerari muniti di segnali (di boe), di paletti, di confini che indirizzano verso la ricerca della verità, è quello di impegnarli sulla via della relatività, e, quindi, della tolleranza. Il giovane ricercatore viene indirizzato così verso la formazione di una professionalità in una prospettiva di adattabilità, verso la formazione di un uomo che sfugga a ogni dogmatismo: questi penso che siano i punti nodali per la realizzazione di una ricerca in formazione e di una formazione alla ricerca, che prenda forza da un accompagnamento teorico e pratico.

3.3. *Quali tracce del travaglio di ricerca nei prodotti pubblicati?*

Siamo di solito abituati a leggere degli ottimi lavori di dottorato, delle tesi non meno degne di attenzione e che sono stati svolti secondo procedure conformi a canoni metodologici indicati. Il che costituisce senza dubbio la prova che certe situazioni di ricerca si iscrivono pienamente in una procedura determinata e che si dimostra ben adattata, ma non dimostra per niente che la somma delle procedure possa coprire l'insieme delle situazioni di ricerca. Se quella scarpetta è riuscita a rendere celebre Cenerentola, essa non è assolutamente un modello universale. Quante altre ragazze hanno cercato di farci entrare il loro piede!

Analogamente, quanti ricercatori fanno dei contorsionismi senza effetto per entrare nel novero dei riferimenti metodologici imposti dal successo di quelli che li hanno utilizzati!

Che cosa effettivamente conosciamo dei processi di ricerca reale, degli itinerari effettivamente seguiti dai ricercatori, ivi compresi quelli il cui prodotto finale attesta una conformità fedele ai percorsi canonici?

Quanti di questi prodotti nascondono le oscillazioni vissute dal ricercatore, i suoi dubbi, i suoi incessanti movimenti di andata e ritorno, un cammino caotico, esitante dietro l'ortodossia di una linearità di facciata?

Sicuramente esiste una differenza sostanziale tra l'itinerario reale del ricercatore e il percorso che poi invece propone al lettore, tra la logica dell'indagine fatta di aggiustamenti e di incertezze e una logica di restituzione che si presenta con i caratteri della persuasività e del protocollo.

In ultima analisi, gli studi standardizzati, le spiegazioni metodologiche collocate per tradizione in apertura di tesi o di trattazione riusciranno a convincerci che una concezione analitica della metodologia sia operante per l'insieme delle situazioni di ricerca e per coloro che sono nella fase dell'approfondimento della ricerca? Quanti di costoro vivono la loro ricerca come il percorso del combattente in cui la maggiore difficoltà è proprio quella di riuscire a iscriversi in un quadro imposto, per decidersi finalmente a mettere la targa di un metodo ortodosso su un percorso che gli rassomiglia solo da lontano? Quante contorsioni semantiche per realizzare quel grande scarto metodologico tra ciò che è stato realmente fatto e ciò che viene ritenuto utile scrivere del proprio tragitto?

Ebbene, i percorsi sono sempre sinuosi e nessun metodo tipo *prêt-à-porter* permette di programmarli alla lettera. Se vogliamo esprimere in modo radicale il nostro pensiero alla fin fine nessuno di noi che cerca di insegnare a fare ricerca in campo educativo ha visto se stesso davvero alle prese con un insegnamento vero e proprio su come fare ricerca e questo "noi" include anche chi sta scrivendo ora intorno a questo problema e, credo, che questo valga per chiunque. Tutti noi abbiamo imparato a fare ricerca "lungo il percorso", lo abbiamo imparato facendo e... continuiamo ancora ad impararlo.

La ricerca non è quel lungo fiume tranquillo che pretende di farci leggere il resoconto del suo autore.

4. Nota conclusiva

Le riflessioni che ho presentato in questo breve contributo, vogliono essere l'avvio di un percorso, con intenzione costruttiva, di discussione e di definizione di alcune modalità operative e di alcune indicazioni metodologiche nel settore della ricerca empirica in campo educativo. Alcune domande alle quali occorre dare risposte le poniamo fin da ora. Quali differenze intendiamo stabilire tra metodo e itinerario? Che cosa intendiamo dire con le espressioni "metodologia della ricerca" o "sapere metodologico"? Sono queste alcune delle domande alle quali cercare di dare delle risposte.

Riferimenti bibliografici

- Baldassarre V.A. (1995). *Introduzione alla ricerca empirica in educazione*. Bari: Edizioni dal Sud.
- Baldassarre V.A. et alii (1999). *La vita come paradigma*. Bari: Edizioni dal Sud.
- Baldassarre V.A. La ricerca in educazione: un circuito virtuoso. *Quaderni del Dipartimento di Scienze dell'Educazione*, 5 (2), pp. 27-38.
- Brophy J., Pinnegar St. (Eds.) (2005). *Learning from research on teaching: perspective, methodology, and presentation*. London: Elsevier, Jai.
- Cronbach L. J., Suppes P. (Eds.) (1969). *Research for tomorrow is schools: disciplined inquiry for education report*. London: Macmillan.
- Poulin K. (2007). Teaching qualitative research: lessons from practice. *The Counseling Psychologist*, 35 (3), pp. 431-458.

