



Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

Modelli, approcci e metodologie

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024

a cura di
Rosanna Tamaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-263-9
ISSN collana 2612-4971
PUBBLICATO NEL MESE DI DICEMBRE 2024

2024 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

L'analisi del discorso in classe: dalla ricerca alla formazione degli insegnanti

Discourse analysis in the classroom: from research to teacher professional development

Andrea Zini – *Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*

Abstract

Dai primi studi sistematici volti a misurare il clima socio-emotivo della classe scolastica attraverso una categorizzazione dei comportamenti degli insegnanti fino i molteplici approcci contemporanei all'insegnamento-apprendimento dialogico (Kim e Wilkinson, 2019), passando per gli studi di matrice sociolinguistica sul sistema comunicativo della classe (Cazden, 2001), la ricerca educativa ha contribuito a illuminare il ruolo delle interazioni discorsive tra esperti e novizi e tra pari, procurando risultati da cui è stato possibile trarre ipotesi di ordine didattico e operativo, nonché procedure e strumenti progettati per aiutare gli insegnanti a esaminare e ripensare la qualità del discorso in classe. In questo contributo di studio si esaminano alcuni sistemi di categorie per l'analisi del discorso che sono stati messi a punto come risorse per il miglioramento professionale informate dalla ricerca, nonché alcuni programmi di intervento (o proposte di auto-formazione) volti alla promozione di «modelli di interazione in classe che dischiudano il parlare e l'ascoltare degli studenti, e quindi il loro pensiero, e che si sforzino di distribuire la titolarità del parlare in modo più equo» (Alexander, 2018). Tra questi, ci si sofferma sul modello del Discussion Study (Bertolini *et alii*, 2022, 2023), sperimentato in scuole primarie e secondarie di Reggio Emilia, dove ha trovato una prima applicazione il sistema *Osservare la Discussione* (ODIS), sviluppato in ambito SIRD.

From the earliest systematic studies that aimed to measure the social-emotional climate in the classroom by coding teacher behaviour, to the numerous contemporary approaches to dialogic teaching and learning (Kim and Wilkinson, 2019), through sociolinguistic studies on the communicative system of the classroom, educational research has contributed to shed light on the role of dialogic interactions between experts and novices and between peers, and has produced findings from which didactic and operational hypotheses could be derived, as well as procedures and tools specifically designed to help teachers review and rethink the quality of classroom discourse. In this paper, we examine some of the category systems for discourse analysis that have been developed as research-based resources for professional improvement, as well as some intervention programmes (or self-training suggestions) aimed at promoting «patterns of classroom interaction that open up students' speaking and listening, and hence their thinking, and which strive to distribute the ownership of talk more equitably» (Alexander, 2018). These include the Discussion Study model (Bertolini *et alii*, 2022, 2023), which was tested in primary and secondary schools in Reggio Emilia, where the Observing Discussion system (ODIS), developed within SIRD, was used for the first time.

Parole chiave: discorso scolastico; insegnamento dialogico; sviluppo professionale; osservazione sistematica.

Keywords: Classroom discourse; Dialogic teaching; Professional development; Systematic observation.

1. Introduzione

A distanza di mezzo secolo da quello che si può riconoscere come un momento di svolta negli studi sull'interazione verbale nei contesti di istruzione scolastica, siamo in condizione di poter studiare il nesso tra l'apprendimento e le modalità di discorso nella scuola con più vivo spirito critico e forti di molte conoscenze che diverse tradizioni di ricerca hanno acquisito. La ricerca nelle classi scolastiche è sorta, a partire dagli anni Trenta del Novecento, all'insegna dell'osservazione sistematica di *comportamenti dell'insegnante* assunti, entro quadri di riferimento offerti principalmente dalla psicologia sociale, come determinanti il clima della classe e, in ultima analisi, l'efficacia dell'azione didattica (e.g. Marie Hughes, Ned Flanders). Dall'inizio degli anni Settanta si sono affermate prospettive alternative, di matrice principalmente linguistica, sociologica, antropologica (e.g., Courtney Cazden, Hugh Mehan) che hanno contribuito, durante una lunga fase esplorativa del *sistema comunicativo della classe*, a ridefinire la tematica stessa della comunicazione educativa (e le categorie applicabili all'osservazione) nei termini della partecipazione a una particolare comunità di discorso. Nel clima di un rinnovato «interesse empirico e teorico nei confronti del ruolo dei fattori sociali nello sviluppo e in particolare dell'interazione sociale nella costruzione della conoscenza» (Pontecorvo, 1991-2004, p. 73), cui ha contribuito la «scoperta» dell'opera di Vygotskij e della scuola storico-culturale in Occidente, le lezioni apprese dagli studi «sociolinguistici» hanno avuto significative ricadute nella «sempre più vasta letteratura sul discorso in classe e sull'insegnamento-apprendimento dialogico in prospettiva socioculturale» (Hennessy *et alii*, 2016, p. 17), che assegna un ruolo preminente a determinate forme di dialogo o discussione nei processi educativi (e.g., Robin Alexander, Neil Mercer e, negli studi italiani, Clotilde Pontecorvo, Maria Giuseppina Bartolini Bussi). Un elemento che si può ritrovare, in grado diverso, nell'intera vicenda di cui s'è fatto cenno (e che d'altronde caratterizza più in generale la ricerca in campo educativo) è la concomitanza di preoccupazioni di ordine conoscitivo e di ordine pratico-applicativo. Tra queste ultime, quella di «offrire strumenti oggettivi per controllare, esaminare, diagnosticare l'abilità professionale degli insegnanti» (Lumbelli, 1981, p. 11) ha segnato in particolare la prima stagione degli studi sulla *teacher effectiveness*, mentre quella di carattere formativo, «vale a dire di offrire agli insegnanti stessi strumenti per autoanalizzarsi e programmare linee di miglioramento» (*ibidem*), è tutt'oggi acutamente avvertita, per le ragioni che nel prossimo paragrafo si tenterà di riassumere.

2. Alcuni riscontri della ricerca sul discorso in classe

Il problema della costruzione di un quadro teorico condiviso all'interno del quale sia possibile collocare i molteplici approcci contemporanei all'insegnamento-apprendimento dialogico è stato direttamente affrontato, non risolto, in diversi studi recenti (e.g., Wegerif *et alii*, 2023; Calcagni e Lago, 2018; Kim e Wilkinson, 2019). Il modello del *Dialogic Teaching* di Robin Alexander (2020) costituisce probabilmente il più autorevole ed esaustivo riferimento in questo campo di studi, ma la definizione dello stesso termine “dialogic teaching” varia secondo gli autori. Non dimeno, diversi approcci all'insegnamento dialogico hanno dato luogo a consistenti programmi

di ricerca volti a descrivere e interpretare i fenomeni pertinenti, a mettere a punto programmi d'intervento o a controllarne l'efficacia¹. Per quanto la carenza di categorie e procedure condivise possa ostacolare la comparabilità dei dati e la cumulabilità dei risultati raggiunti, è ampiamente riconosciuto (Park *et alii*, 2017) che la ricerca empirica e sperimentale condotta in vari contesti curricolari, aree geografiche e gradi d'istruzione ha confermato che determinate condizioni di interazione e forme di discorso (variamente caratterizzate come “discussione”, “inquiry dialogue”, “academically productive talk”, “accountable talk”, “quality talk”) favoriscono l'apprendimento di tutti gli allievi, inclusi quelli in condizioni di svantaggio socioculturale (e.g. Resnick *et alii*, 2015; Alexander, 2018; Howe *et alii*, 2019; van der Veen *et alii*, 2017). Park, Michaels, Affolter e O'Connor (2017) elencano altri due elementi che la ricerca ha riscontrato con regolarità. Il primo è l'eccessiva rarità di forme di dialogo o discussione che «posizionano gli studenti come ragionatori» e la corrispettiva prevalenza della modalità di discorso che in area anglofona è definita *recitation*, (“dialogo apparente” nella tipologia di Bertocchi, 1995), tipicamente struttura in sequenze tripartite e tendenzialmente isolate costituite dalle mosse *Initiation – Response – Evaluation* (Mehan, 1979). Tra i fattori che ostacolano il cambiamento dello *status quo* nella direzione che la ricerca consiglierebbe (Park *et al.*, 2017: 12-14) vi sono l'intrinseca difficoltà del lavoro di regia che l'insegnante è chiamato a svolgere nella discussione, la sfiducia nella capacità degli allievi di affrontare discussioni intellettualmente stimolanti e produttive (ovvero di assumere il ruolo di «agenti epistemici in grado di costruire e soppesare argomentazioni basate su evidenze») e la carenza di strumenti operativi e concettuali alternativi a quelli tradizionali. Da quest'ultima affermazione discende logicamente l'enfasi che le autrici conferiscono a un ulteriore risultato della ricerca sul quale esiste un largo consenso: «concettualizzare le mosse discorsive come strumenti» e «concentrarsi sul livello dell'enunciato ha un valore particolare quando si lavora con insegnanti che cercano di cambiare i loro modelli di discorso tradizionali» (*ivi*: 15). In particolare, le autrici invitano a concentrare l'attenzione sul “terzo turno”, che può realizzare funzioni assai diverse dall'espressione di un commento valutativo che chiude uno scambio (Wells e Arauz, 2006; Molinari, Mameli e Gnisci, 2013) e costituisce, al contrario, l'ideale collocazione sequenziale per una mossa di *follow-up* che estende la conversazione: «il terzo turno si ricollega al primo (poiché il secondo turno è stato stimolato dal primo) e contemporaneamente, *retroattivamente*, posiziona il parlante del secondo turno come un particolare tipo di persona/interlocutore» (Park *et al.*, 2017: 15, t.d.a.).

3. L'atto di discorso come strumento operativo e concettuale

Offre un esempio di un tale strumento il repertorio di nove mosse discorsive, collegate a quattro «obiettivi per discussioni produttive», che due delle autrici hanno gradualmente costruito e applicato in diverse iniziative di sviluppo professionale, condotte da facilitatori esterni, oppure predisposte per l'auto-formazione (per un compendio di questo percorso, si veda O'Connor e Michaels, 2019) ed è stato in seguito integrato come “Repertoire 6 – extending” nell'articolato quadro del *Dialogic teaching* di Alexander (2020)² Per Sarah Michaels e Cathy O'Connor, la

- 1 Per obbligo di parsimonia, si rinvia il lettore a due sole opere piuttosto recenti ed esaustive: il “manuale internazionale della ricerca sulla *dialogic education*” curato da Mercer, Wegerif e Major (2020) e la raccolta di studi metodologici approntata da Kershner, Hennessy, Wegerif e Ahmed (2020).
- 2 Il modello di Alexander ha costituito, a sua volta, la base del programma di formazione professionale in cui consiste l'intervento sperimentale che ha superato con successo il *randomized control trial* sostenuto dalla Education Endowment Foundation nel Regno Unito (Alexander, 2018). Lo studio, condotto su un ampio campione di 5000 studenti del quinto anno della scuola primaria, ha verificato l'effetto dell'intervento sui

“mossa” è un «peculiare amalgama di forma e funzione» (O’Connor e Michaels, 2019: 167), definizione che richiama quella del più elementare dei livelli di descrizione, gerarchicamente ordinati, esposti nel programma originario della etnografia della comunicazione, l’atto di discorso, che secondo Dell Hymes (1972: 57, t.d.a.) «implica sia la forma linguistica che le norme sociali»³. Per dire, con un solo esempio, del consenso che emerge dalla ricerca riguardo alla definizione di alcune mosse, o atti di discorso, come particolarmente rilevanti nella comunicazione educativa, si nota che appartiene a questo repertorio la mossa denominata *revoicing* (“So, are you saying...?”), connessa all’obiettivo di «incoraggiare gli allievi a contribuire o a chiarificare il loro contributo» (O’Connor e Michaels, 2019: 172), di cui è appena il caso di segnalare l’affinità con l’atto comunicativo di “incoraggiamento-come-riformulazione” (*rispecchiamento*) come modalità comunicativa di ascendenza rogersiana, studiata e verificata con lunga fedeltà da Lucia Lumbelli (e.g. 1981, 1994) sia nella sua funzione di incoraggiamento dell’iniziativa e della motivazione di un determinato allievo, sia nella facilitazione dell’interazione tra pari, e così ripresa da Pontecorvo e colleghe (e.g., Orsolini e Pontecorvo, 1992), che ne hanno fatto una delle condizioni “quasi sperimentali” che è necessario introdurre nei contesti scolastici “naturali” affinché una discussione possa aver luogo e ne hanno verificato, tramite l’analisi sequenziale, l’alta probabilità di essere seguita (o preceduta) da repliche elaborate degli allievi.

Derivano da strumenti sviluppati per la ricerca alcune delle principali proposte di sistemi di categorie messi a punto per applicazioni formative, spesso inseriti all’interno di un insieme coerente di strumenti e risorse, come il *Talk Assessment Tool for Teachers* (TATT) di Wilkinson e Bourdage (2022), basato sul sistema sviluppato per la ricerca da Soter *et al.*, (2006/2016), e il *Teacher Scheme for Educational Dialogue Analysis* (T-SEDA) del CEDiR di Cambridge (Vrikki *et al.*, 2018), declinazione formativa del SEDA. Del T-SEDA è stata studiata l’efficacia all’interno di programmi di autoformazione composti di cicli iterativi di ricerca guidata e realizzata da insegnanti e facilitatori interni al contesto scolastico (Hennessy *et al.*, 2021; Calcagni *et al.*, 2023), basati sull’analisi sistematica del dialogo in classe e sulla riflessione critica con i pari, secondo un piano di *design based research*. L’analisi del discorso è stata inoltre applicata in più occasioni (e.g., Dudley e Vrikki, 2019) allo studio dei processi di apprendimento professionale nel contesto di discussioni progettuali o riflessive di gruppi di insegnanti coinvolti in cicli di Lesson Study. Oltre ai molteplici sistemi di categorie per l’analisi del discorso, sono state costruite e validate scale di valutazione di episodi dialogici; tra queste ha ricevuto particolare interesse la *Argumentation Rating Tool* (ART), che è stata studiata con la duplice finalità di misurare e di promuovere la facilitazione del docente e l’argomentazione degli allievi nel contesto di discussioni basate su testi (Reznitskaya e Wilkinson, 2021) e «collega le mosse dell’insegnante a criteri specifici di argomentazione di qualità» (*ivi*: 5).

4. Osservare il discorso e Discussion Study: prospettive di ricerca e formazione

Nel panorama delle esperienze formative orientate alla promozione dell’insegnamento-apprendimento dialogico, occupa un posto particolare il Discussion Study (Bertolini *et al.*, 2022, 2023),

risultati di apprendimento degli allievi, misurati con test standardizzati in diversi ambiti disciplinari (inglese, matematica e scienze). In questo programma, che prevede la presenza di un insegnante-mentore e incontri quindicinali, l’osservazione accurata del discorso e la pratica di alcune mosse hanno una precisa collocazione. La più recente versione del framework è stata proposta in forma di *companion*, cioè anche come risorsa di apprendimento professionale informata dalla ricerca.

3 A questo livello di descrizione, con puntuale riferimento a Hymes, fanno riferimento anche gli autori dello Scheme for Educational Dialogue Analysis (SEDA) (Hennessy *et al.*, 2016).

che ha origine dall'incontro di due importanti linee di ricerca. La prima è quella che ha condotto alla trasposizione nel contesto italiano del modello di formazione orientale del Lesson Study (Bartolini Bussi e Ramploud, 2018), con innovazioni che hanno consentito di superare l'originaria focalizzazione sui processi a breve termine (che possono realizzarsi in una sola lezione) in direzione della progettazione di un percorso didattico coerente. La seconda è quella sulla discussione come ragionamento collettivo orchestrato dall'insegnante intorno a un problema o ad un oggetto di conoscenza, che è stata sviluppata in particolare dalla seconda metà degli anni Ottanta da due gruppi di studiosi nei campi della psicologia dell'educazione e della didattica della matematica – rispettivamente raccolti intorno Pontecorvo a Roma e a Bartolini Bussi a Modena⁴. Ai risultati raggiunti da queste linee di ricerca hanno fatto riferimento, per l'estrazione dei tratti primari costitutivi della discussione a scuola, sia il gruppo di ricerca sul Discussion Study (progetto coordinato da Chiara Bertolini e sostenuto dal Fondo di Ateneo per la Ricerca 2017 di Unimore), sia quello sull'“Uso della discussione nella costruzione di conoscenze disciplinari” (coordinato da Paola Perucchini e Luisa Zecca all'interno dell'Osservatorio SIRD su Didattica Generale e Didattiche Disciplinari).

Il Discussion Study coinvolge un gruppo di insegnanti, educatori scolastici, tirocinanti e ricercatori nella costruzione, osservazione e riprogettazione congiunta di un ciclo di tre discussioni in classe, collocate entro un percorso didattico di medio termine, inserito in un determinato contesto disciplinare. All'interno del gruppo, un insegnante ricopre il ruolo di “pilota”, ovvero realizza nella sua classe le attività progettate in modo congiunto, mentre i ricercatori assumono il ruolo di facilitatori. A differenza dei modelli cui si è fatto accenno in precedenza, e in modo forse più affine a quello del progetto “Developing Inquiring Communities in Education” (DICEP) coordinato da Gordon Wells (Wells e Arauz, 2006: 387), il focus non è collocato sul dialogo in sé, ma sulle attività che lo richiedono come strumento di mediazione per conseguire gli obiettivi previsti: al centro del Discussion Study vi è un approccio alla progettazione didattica curricolare che rende rilevante la partecipazione e la voce degli allievi. In particolare, la seconda delle tre discussioni collettive, che rappresenta la vera e propria “lezione di studio” come è intesa nel modello del Lesson Study, viene progettata in modo particolarmente accurato dall'intero gruppo. La progettazione, guidata da un modello di “Discussion plan” e supportata da un facilitatore, muove dalla descrizione del contesto (la classe e l'unità di apprendimento entro cui si colloca la discussione) e procede con la definizione del contenuto e degli obiettivi di apprendimento e osservativi della lezione (che si svolge in presenza di più membri del gruppo in qualità di osservatori). La “discussione di studio” è preceduta da una lezione in cui si svolge un'attività intorno a un tema o a un artefatto culturale, di cui il gruppo ha analizzato preventivamente il potenziale, nel corso della quale gli allievi producono (individualmente, in coppia o in piccolo gruppo) qualche tipo di protocollo. Il gruppo di studio esamina questi prodotti per rintracciarvi le “voci” presenti, ovvero le diverse prospettive sull'oggetto dell'attività. Su questa base progetta la discussione, tenendo conto delle voci che in essa dovranno trovare lo spazio per articolarsi esplicitamente (inclusa quella dell'insegnante, che rappresenta nella classe la voce della conoscenza teorica). Per ogni fase della lezione, dalla presentazione introduttiva alla formalizzazione del concetto o della procedura oggetto della discussione, il gruppo progetta l'azione dell'insegnante (ad esempio, la domanda stimolo, o consegna, o situazione problematica da cui prende avvio la discussione), ne esplicita le intenzionalità educative e prevede i foci specifici dell'osser-

4 Fra le molte pubblicazioni legate all'una o all'altra linea di ricerca, ci limitiamo indicare due fondamentali opere collaborative: *Discutendo si impara: interazione sociale e conoscenza a scuola*, a cura di Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (1991¹, 2004²), e *Interazione sociale e conoscenza a scuola: la discussione matematica* di Bartolini Bussi, Boni e Ferri (1995).

vazione. L'analisi a posteriori della discussione effettivamente realizzata in classe viene poi condotta sulla base di registrazioni audiovisive (e di eventuali trascrizioni, anche parziali) e di resoconti di osservazione diretta. In questa fase ha trovato una prima applicazione formativa (distinta da quella di ricerca) il sistema *Osservare la Discussione* (ODIS) (Bertolini, Perucchini, Zecca, in corso di stampa). Come altri sistemi analitici (e.g. SEDA), il sistema ODIS prevede l'aggregazione di strette categorie "molecolari" in più ampie categorie sovraordinate, che descrivono, rispettivamente, le funzioni comunicative che il discorso dell'insegnante può realizzare nel contesto della discussione (gestione, moderazione del dialogo, orientamento del ragionamento, promozione del ragionamento, valutazione) e la collocazione delle mosse degli allievi all'interno di una sequenza conversazionale con ruolo di risposta, di continuazione, o di iniziativa. Questa prima esperienza ha consentito di saggiare la valenza formativa dell'osservazione congiunta della discussione con il sistema ODIS per l'analisi dei processi comunicativi, ciò che rende auspicabili ulteriori e più mirate indagini.

Riferimenti bibliografici

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598.
- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion (1st ed.)*. Routledge.
- Bartolini Bussi, M. G., & Ramploud, A. (eds.). (2018). *Il lesson study per la formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Bartolini Bussi, M. G., Boni, M., & Ferri, F. (1995). *Interazione sociale e conoscenza a scuola: la discussione matematica*. Centro Documentazione Educativa, Comune di Modena.
- Bertocchi, D. (1995). Pregi e difetti di tre tipi di comunicazione educativa: il dialogo, il finto dialogo e il monologo. *Italiano e oltre*, X, 97-101.
- Bertolini, C., Funghi, S., Landi, L., Zini, A. (2023). Discussion Study: ripensare il Lesson Study per formare le insegnanti alla discussione in classe. In C. Manolino, R. Minisola (eds.), *La Formazione dei Docenti di Matematica tra continuità e innovazione: il Lesson Study* (pp. 123-131). Torino: Collane@unito.it.
- Bertolini, C., Perucchini, P., & Zecca, L. (eds.). (in preparazione). *Modelli di Discussione in classe. ODIS (Osservazione della Discussione) uno strumento per l'osservazione degli interventi di insegnanti e studenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, C., Zini, A., Landi, L., & Funghi, S. (2022). Formare gli insegnanti alla discussione in classe: il Discussion Study. In La A. Marca, A. Marzano (eds.), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills* (pp. 1177-1189). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Calcagni, E., Ahmed, F., Trigo-Clapés, A. L., Kershner, R., & Hennessy, S. (2023). Developing dialogic classroom practices through supporting professional agency: teachers' experiences of using the t-seda practitioner-led inquiry approach. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104067.
- Dudley, P., & Vrikki, M. (2019). Teachers' collaborative dialogues in contexts of lesson study. In *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 217-226). Routledge.
- Fredella, C., Goracci, S., Perucchini, P., Sposetti, P., Szpunar, G., & Zecca, L. (2022). *La discussione come strategia didattica: rappresentazioni, usi e finalità degli insegnanti*. *SIRD*, 1022-1031.
- Hennessy, S., Kershner, R., Calcagni, E., & Ahmed, F. (2021). Supporting practitioner led inquiry into classroom dialogue with a research informed professional learning resource: a design based approach. *Review of Education*, 9(3).
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O., & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning Culture and Social Interaction*, 9, 16-44.
- Hennessy, Sara & Howe, Christine & Mercer, Neil & Vrikki, Maria. (2020). Coding classroom dialogue: Methodological considerations for researchers. *Learning, Culture and Social Interaction*. 25. 100404.

- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–Student Dialogue During Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4–5), 462–512.
- Kershner, R., Hennessy, S., Wegerif, R. & Ahmed, A. (2020). *Research Methods for Educational Dialogue*. London: Bloomsbury.
- Kim, M., & Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86.
- Lumbelli, L. (1981). *Educazione come discorso. Quando dire è fare educazione*, Bologna: il Mulino.
- Lumbelli, L. (ed.) (1994⁷). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mehan, H., (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Mercer, N., Wegerif, R. and Major, L. (eds) (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Abingdon: Routledge.
- Molinari, L., Mameli, C., & Gnisci, A. (2013). A sequential analysis of classroom discourse in Italian primary schools: The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 414-430.
- O'Connor, C., & Michaels, S. (2019). Supporting teachers in taking up productive talk moves: the long road to professional learning at scale. *International Journal of Educational Research*, 97, 166-175.
- Orsolini, M., & Pontecorvo, C. (1992). Children's talk in classroom discussions. *Cognition and instruction*, 9(2), 113-136.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., Zucchermaglio, C., (eds.). (1991¹, 2004²), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma: La Nuova Italia Scientifica¹, Carocci².
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. A. (2021). The Argumentation Rating Tool: Assessing and supporting teacher facilitation and student argumentation during text-based discussions. *Teaching and Teacher Education*, 106, 103464.
- Soter, A., Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K., Rudge, L., & Reninger, K. B. (2006/2016). *Analyzing the discourse of discussion: Coding manual*. Unpublished manuscript, Department of Teaching and Learning, College of Education & Ecology, The Ohio State University, Columbus, OH.
- Van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education, *Learning and Instruction*, Volume 48: 14-22.
- Vrikki, M., Kershner, R., Calcagni, E., Hennessy, S., Lee, L., Hernández, F., ... & Ahmed, F. (2018). The teacher scheme for educational dialogue analysis (t-seda): developing a research-based observation tool for supporting teacher inquiry into pupils' participation in classroom dialogue. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(2), 185-203.
- Wegerif, R., Shi, S., Rubio-Jimenez, A., Long, Y., Liu, Q. & Chang, Chih. (2023). *Dialogic Education: Tensions and dilemmas*. Editors Robert J Tierney, Fazal Rizvi, Kadriye Erkan, *International Encyclopedia of Education (Fourth Edition)*, Elsevier (pp. 600-611).
- Wells, G. and Mejia-Arauz, R. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428.
- Wilkinson, I. A. G., & Bourdage, K. (2022). *Quality Talk About Text*. Portsmouth, Heinemann.