



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Castelli, L., Crescentini, A. & Pagnossin, E. (2014). Introduzione. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 7-17. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2014.148>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Luciana Castelli, Alberto Crescentini, Elisabetta Pagnossin, 2014



## **Introduzione**

**Luciana CASTELLI, Alberto CRESCENTINI**<sup>1</sup>  
(Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi (CIRSE)  
– Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana  
(SUPSI/DFA), Locarno, Svizzera) e **Elisabetta PAGNOSSIN**<sup>2</sup>  
(Institut de recherche et de documentation pédagogique  
(IRDp), Neuchâtel, Suisse)

Ad oggi la letteratura rende disponibili diversi lavori di sistematizzazione che offrono una panoramica sulla nascita, l'evoluzione e lo stato dell'arte dei metodi misti per la ricerca nelle scienze sociali. Più che con l'intento di aggiungere nuove informazioni a quanto già ampiamente trattato in letteratura anche in tempi recenti (si veda ad esempio il manuale di Tashakkori e Teddlie, 2010), vengono qui riproposti alcuni concetti di base che definiscono gli estremi della riflessione sui metodi misti per la ricerca, con lo scopo di condividerne le assunzioni di fondo e i punti di arrivo e definire in tal modo una chiave interpretativa comune ai lavori di seguito proposti nel volume.

### **Metodi misti e ricerca in educazione**

Ricercatori<sup>3</sup> e studiosi nel campo dell'educazione sono stati coinvolti nella riflessione sui metodi misti sin da quando questa è divenuta un oggetto di dibattito esplicito nella comunità accademica (Tashakkori & Teddlie, 1998). Fra coloro che hanno dato un contributo importante alla concettualizzazione dei metodi misti, vi sono ad esempio Creswell (2003) e Greene (1989; 1997) ma anche Johnson e Onwuegbuzie, 2004; inoltre diversi scienziati dell'educazione sono considerati sia come autori di importanti lavori su cui si basano i manuali sui metodi misti, sia come autori di articoli scientifici citati nel dibattito ancora in corso (Creswell & Garrett, 2008).

È opinione condivisa che anche nel campo dell'educazione sia opportuna una riflessione formalizzata sull'uso dei metodi misti e sulle relative implicazioni teoriche e pratiche. L'assunto di partenza risiede nella considerazione che, anche per la ricerca in educazione, disegni *mixed methods* che

---

1. Contact : alberto.crescentini@supsi.ch

2. Contact : Elisabetta.Pagnossin@irdp.ch

3. Nel presente volume, i termini di genere maschile sono utilizzati in senso generico e si riferiscono a persone di entrambi i sessi.



coinvolgono team di persone con differenti aree di expertise, offrono la possibilità di approcciare alle domande di ricerca in modo più interessante e più complesso, oltre che di generare risultati più ricchi e conclusioni che siano di valore effettivo sia per i *policy makers* che per i *practitioners* (Sammons, 2010; Creswell & Garrett, 2008).

A testimoniare la presenza di una riflessione ormai in corso e sempre più diffusa, vale la pena ricordare alcuni fatti ed eventi recenti, fra cui: l'incontro di novembre 2012 del consiglio della ricerca norvegese dal titolo «*Mixed Methods in Educational Research*»; la pubblicazione di manuali internazionali che approfondiscono l'uso delle metodologie miste e la loro specificità (si vedano ad esempio Tashakkori e Teddlie, 2003 e 2010); la nascita di riviste esplicitamente legate alle metodologie miste (come il *Journal of Mixed Methods Research*); la promozione di convegni esplicitamente indirizzati a porre a confronto queste metodologie (e.g. «8th Mixed Methods International Conference» in giugno 2012 presso l'università di Leeds oppure «*Mixed Methods in Educational Interactions*» in settembre 2012 presso l'università di Deventer).

## Per una definizione dei metodi misti

Una definizione possibile di che cosa siano i metodi misti è quella proposta da Creswell e Garrett (2008), che parlano di un approccio alla ricerca «[...] *in which the researcher links, in some way (e.g. merges, integrates, connects), both quantitative and qualitative data to provide a unified understanding of a research problem*» (p.322).

Tashakkori e Teddlie, descrivono in tre aspetti la diversità che caratterizza un approccio basato sui metodi misti, ossia eclettismo metodologico, pluralismo paradigmatico ed enfasi sulla diversità a tutti i livelli della ricerca (1998).

Johnson e Onwuegbuzie (2004) definiscono i metodi misti «*the class of research where the researcher mixes or combines quantitative and qualitative research techniques, methods, approaches, concepts or language into a single study*» (p.17, citati in Ågerfalk, 2013).

Mentre l'uso o l'enfasi su uno dei due approcci può variare in funzione di diversi fattori, che vanno da scelte di campo relativamente al paradigma che si ritiene preferibile, ad aspetti di natura strettamente pragmatica e condizionati da problemi di tipo pratico, un'ulteriore distinzione rilevante presente in letteratura (Tashakkori & Teddlie, 2010) precisa la differenza esistente fra «*mixed methods*» e «*multi methods*»: mentre i primi rispondono alle definizioni sopra proposte, i secondi fanno riferimento all'uso contemporaneo di metodi di ricerca che però non preveda una loro integrazione in un qualche punto del processo.

In effetti, la questione su che cosa sia o non sia da considerare «*mixed*», sul come, dove e quando integrare o combinare metodologie differenti, e sul livello (dal paradigma alla tecnica) al quale questa integrazione debba



avvenire, rimane un tema ancora parzialmente aperto. Certamente la dimensione dell'integrazione e il criterio del vantaggio per cui il tutto debba essere effettivamente maggiore della somma delle singole parti, sono identificati come gli elementi determinanti per considerare: a) che si tratti effettivamente di *mixed methods*; b) che un approccio *mixed methods* sia la scelta più vantaggiosa fra quelle possibili.

## Storia ed evoluzione del concetto

Un percorso nella storia di quello che oggi è considerato il «terzo movimento» (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p.17) nell'evoluzione della metodologia della ricerca, può essere utile per comprendere alcuni aspetti definitivi e le questioni aperte.

I metodi misti esistono da molto tempo, ma sono diventati un approccio a sé solo negli ultimi 25 anni: sin dall'inizio del XX secolo ricercatori provenienti da differenti discipline che si confrontavano con fenomeni complessi si sono posti il problema dell'integrazione delle fonti di informazione. Il primo manuale di metodologia mista (Tashakkori & Teddlie, 2003) colloca lo studio formalizzato dei metodi misti a partire dalle tecniche di triangolazione e, riguardo a queste ultime, si può affermare che a partire dagli anni '50 (Campbell & Fiske, 1959) si è iniziato a parlarne in modo formalizzato, proponendone delle definizioni e delle sinossi (Denzin, 1978).

Si può però collocare l'inizio vero e proprio del movimento dei *mixed methods* alla fine degli anni '80, quando alcuni autori hanno iniziato a proporre esplicite riflessioni e tentativi di definire una cornice interpretativa sul tema. Fra coloro che hanno contribuito a concettualizzare i metodi misti si possono menzionare Brewer, Hunter, Bryman, Greene e Creswell, i quali, in modo indipendente, sono arrivati negli stessi anni alla medesima conclusione, ovvero che fosse tempo di proporre un approccio di ricerca che combinasse quantitativo e qualitativo (Creswell & Garrett, 2008).

Tashakkori e Teddlie ripercorrono le tappe del movimento, dalla nascita al suo sviluppo e diffusione in tre periodi:

- *periodo 1*, cosiddetto «*purely quantitative orientation e purely qualitative orientation*»;
- *periodo 2*, la nascita dei metodi misti;
- *periodo 3*, la nascita degli studi multimetodo, ossia «*studies that are products of the pragmatist paradigm and that combine the qualitative and quantitative approaches within different phases of the research process*» (1998, p. 19).

## Gli estremi del dibattito

Il movimento è quindi ancora relativamente «giovane» e, nonostante questo, la comunità che intorno ad esso si è creata è già messa alla prova dalle prime divergenze e dai primi dibattiti interni.



Al momento è palpabile una difficoltà nel definire esattamente e in modo condiviso che cosa si intenda con «metodi misti»; il problema sembra emergere proprio dal fatto che all'interno del movimento coesistono diverse «comunità» che assumono posizioni differenti poiché affrontano la questione da prospettive differenti. Creswell e Garrett (2008), classificano così le diverse correnti presenti nel dibattito sui metodi misti:

- una prima corrente è rappresentata dai metodologi applicati, che identificano il problema con una questione puramente metodologica e applicativa; per loro «metodi misti» significa raccogliere, analizzare e interpretare dati di natura qualitativa e dati di natura quantitativa all'interno della stessa ricerca;
- vi sono poi gli autori che ampliano la prospettiva dalle tecniche al processo, per cui è possibile considerare misto tutto il processo di ricerca. Il focus si sposta dalle tecniche alle domande di ricerca e all'interpretazione dei risultati, creando il problema di obbligare i ricercatori ad accogliere differenti visioni paradigmatiche all'interno dello stesso processo, senza aver assunto criticamente una posizione a questo proposito;
- i filosofi, cercano di risolvere il problema alla radice, cercando una corrente filosofica con cui poter identificare i metodi misti. Da un punto di vista storico, la scelta è ricaduta prevalentemente sul pragmatismo, che in qualche modo ha offerto una soluzione radicale al problema; il focus è sulla domanda di ricerca e differenti metodi possono essere impiegati per rispondere a tale domanda: *«multiple, pluralistic approaches to research are all viable, and the emphasis is on what works»* (Tashakkori & Teddlie, 1998, citati in Creswell & Garrett, 2008, p.327);
- infine, vi sono coloro che ritengono i metodi misti non altro che la prassi nell'utilizzo integrato di tecniche qualitative e quantitative dentro ad approcci di ricerca già consolidati (come ad esempio avviene spesso in etnografia e nella ricerca in ambito sanitario).

Nonostante ciò, un aspetto sul quale sembra vi sia accordo (Datta, 1994; Gage, 1989; Guba & Lincoln, 1994; House, 1994; Rossi, 1994), è che il movimento dei metodi misti è nato come esito di una «guerra», combattuta a partire dalla metà del secolo scorso nel campo della ricerca per le scienze sociali. Questa è la cosiddetta «guerra dei paradigmi» (Guba, 1990), che affonda le sue radici in diverse discipline nelle scienze sociali e che, volendo semplificare, ha visto da sempre una contrapposizione fra i sostenitori del paradigma positivista e i sostenitori del paradigma costruttivista. Emblema della guerra è stata la cosiddetta *«incompatibility thesis»* (Smith, 1983), che postulava l'impossibilità di combinare paradigmi di ricerca qualitativi e quantitativi nel modo seguente: *«one approach takes a subject-object position on the relationship to subject matter; the other takes a subject-subject position. One separates facts and values, while the other sees them as inextricably mixed. One searches for laws, and the other seeks understanding. These positions do not seem compatible»* (p.12, citato in Tashakkori e Teddlie, 1998, p.11).



Spinti dalla considerazione che fosse rischioso porre alla ricerca e ai ricercatori dei limiti in nome di una scelta paradigmatica, i *paradigm wrestlers* (Datta, 1994) – successivamente rinominati *warriors* da Tashakkori e Teddlie (1998) – hanno cercato una soluzione al conflitto in corso.

Diversi autori (Mingers, 2001; Venkatesh, Brown, & Bala, 2013; Zachariadis, Scott, & Michael, 2013) hanno proposto il realismo critico quale paradigma più adeguato a tale scopo, poiché abbastanza inclusivo da risolvere la tensione (Ågerfalk, 2013).

In alternativa, si è scelto di adottare un approccio pragmatico e non paradigmatico al problema: alla fine degli anni '80, in risposta alla tesi dell'incompatibilità e proprio nell'ambito della ricerca in educazione (Howe, 1988; Reichart & Rallis, 1994) è stata proposta la tesi della compatibilità, basata su un terzo, differente paradigma, il pragmatismo. I teorici e i ricercatori che hanno scelto il paradigma pragmatista hanno incominciato a riferirsi ai metodi misti, intendendo con questi metodi e metodologie che contenessero sia approcci qualitativi sia approcci quantitativi; fra gli autori di riferimento che hanno accolto questa risoluzione «pacificatoria», vi sono Brewer e Hunter (1989), Patton (1990), Greene, Caracelli e Graham (1989).

L'evoluzione del dibattito ha quindi portato ad una maggiore attenzione sul piano tecnico (sono state proposte / individuate nuove soluzioni al problema tecnico dell'integrazione metodologica), ma ad uno stallo per quanto riguarda alcune questioni cruciali, non ultima quella delle scelte paradigmatiche.

Secondo Creswell e Garrett (2008), fra queste vi sono:

- il problema dello sviluppo di un linguaggio specifico proprio dei metodi misti; un esempio è la scelta di ricorrere al termine «*legitimacy*» in sostituzione di «*validity*», come propongono Onwuegbuzie e Johnson (2006);
- un accordo su come deve essere sviluppato un design di ricerca che sia ascrivibile all'approccio dei metodi misti;
- la necessità di individuare prassi comuni per l'integrazione di dati di natura qualitativa con dati di natura quantitativa; le domande riguardano il quando, dove, come e perché;
- la necessità di misurare e mostrare il vantaggio dell'uso dei metodi misti attraverso il valore intrinseco portato alla ricerca e quello che di conseguenza ne deriva come ricadute esterne al processo; a questo proposito è un esempio l'articolo di O'Cathain e colleghi (O'Cathain, Murphy, & Nicholl, 2007), dove si mostra il valore aggiunto dei metodi misti nella ricerca in campo sanitario in UK;
- lo sviluppo, la condivisione e l'apprendimento di tecniche specifiche a servizio dei metodi misti, dalle più sofisticate tecniche di analisi statistica di dati qualitativi, all'impiego di software specifici pensati per i disegni di ricerca misti;



- il management del processo di ricerca, in termini di pianificazione, gestione dei gruppi di lavoro, sviluppo e condivisione delle competenze, etc.
- il problema, forse ancora non del tutto risolto, della tensione fra paradigmi contrapposti, che rischia di emergere ogni qual volta sia messo in atto un tentativo di integrazione fra prospettive, dati, approcci e disegni differenti;
- il tema della leadership scientifica: chi sta «guidando» e chi influenza maggiormente il dibattito e le prassi nel campo dei metodi misti?
- la questione, non ultima e basilare, di individuare una definizione completa e condivisa su che cosa siano i metodi misti, che cosa si possa considerare tale e che cosa no.

Per chi approccia ai metodi misti vi sono ancora diverse questioni aperte e problemi pratici da affrontare, per i quali la comunità scientifica non ha ancora dato una risposta unilaterale in merito (Creswell, 2003); fra essi vi sono:

- la sequenza con cui implementare le fasi di raccolta dei dati qualitativi e quantitativi;
- la priorità relativa conferita a ciascuna di queste fasi e agli stessi dati;
- lo stadio del processo in cui dati qualitativi e dati quantitativi saranno integrati;
- la scelta della prospettiva teorica che guiderà lo studio e la misura in cui verrà utilizzata come tale.

Ad un livello più generale, una questione fondamentale a cui non è ancora stata data una risposta soddisfacente, è se, in un progetto di ricerca condotto con un approccio di tipo misto, il prodotto finale sia maggiore della somma delle singole parti, ossia se vi siano e quali siano i vantaggi effettivi dell'uso dei metodi misti in alternativa a design di ricerca mono-metodo.

Questo problema, già identificato da Greene, Caracelli e Graham nel 1989, ne nasconde dentro di sé un altro, e in qualche modo da esso dipende, ossia la questione se, chi dichiara di condurre studi e ricerche utilizzando metodi misti, operi realmente nella direzione di una sostanziale integrazione di dati di natura differente.

In effetti, non tutti concordano sul fatto che questo movimento abbia preso effettivamente piede nelle prassi di ricerca, oltre alle meta-riflessioni e ai lavori di teorizzazione, ma vi è chi (ad esempio Venkatesh, Brown, & Bala, 2013) sostiene che in verità, ad una analisi approfondita, solo il 3% degli articoli pubblicati nell'ambito delle scienze sociali faccia riferimento a studi dove si utilizzano effettivamente i metodi misti come approccio di ricerca. Anche nel campo della ricerca in educazione, uno studio di Niglas del 2004 ha messo in evidenza come un' integrazione sostanziale di dati qualitativi e dati quantitativi nel corso dell'analisi venga fatta raramente nei lavori di ricerca pubblicati.



## Punti di arrivo

Le divergenze fin qui elencate non sono poche, e per alcune di esse la soluzione richiederà tempo e impegno. Tuttavia, a prescindere da questo, al momento vi sono alcuni aspetti su cui, per chi si interessa della riflessione metodologica nel campo delle scienze sociali si può essere concordi.

Innanzitutto vi è accordo sul fatto che la guerra dei paradigmi meriti, oltre che un armistizio, di andare verso una soluzione pacifica e definitiva. Su tale aspetto, prima che le argomentazioni tecniche, vi sono quelle semi-ideologiche di chi ritiene che la ricerca «*mono method*» sia la più grande minaccia all'avanzamento delle scienze sociali (Onwuegbuzie & Leech, 2005). Ad alcuni autori (Alise, 2010) sembra possibile affermare che la falsa dicotomia (Ping, 2000) tra ricerca qualitativa e quantitativa possa dirsi superata. Questo anche in vista di una considerazione maggiormente pragmatica dell'uso dei metodi al fine di sviluppare una conoscenza meglio definita dei fenomeni. Questa ricerca di una maggiore precisione attualmente ammette come propria l'impossibilità di conoscere nella loro completezza i fenomeni naturali e in particolare i fenomeni sociali (Silverman, 2000 e 2009). Il superamento del momento più duramente conflittuale ha però lasciato aperto il problema relativo a come avere la conoscenza più precisa possibile dei fenomeni. La questione è stata infatti riproposta recentemente ricordando come il metodo sia uno dei fattori di definizione della precisione della risposta: «*the researcher's task – to understand, describe and explain the reality and its complexity – is limited by our research method*» (Morse, 2003, p.189). Uno dei possibili modi di entrare può risiedere nell'utilizzo di design che integrino i punti di forza di ogni metodo.

In secondo luogo, è presente la consapevolezza che, anche nel campo delle scienze sociali, il pensiero e con esso le applicazioni e le tecniche debbano abbracciare un percorso evolutivo, di miglioramento e di adattamento alle mutate condizioni e richieste dell'ambiente. Come sostenuto da Creswell e Garrett (2008) «*the educational researcher needs a large toolkit of methods and designs to address complex, interdisciplinary research problems*» (p.321). I metodi misti offrono una proposta risolutiva alla doppia spinta da un lato, verso il continuo affinamento delle tecniche di analisi qualitative e quantitative e, dall'altro, delle richieste che provengono dalle «*complex, interconnected global communities and their needs in our world*» (p.321).

Anche se, come detto sopra, i vantaggi non sono ancora «misurabili», sembra ragionevole l'intuizione secondo cui «*bringing quantitative and qualitative findings together has the potential to offer insights that could not otherwise be gleaned*» (Bryman, 2007, p.9). Diversi autori (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Venkatesh, 2013, citati in Ågerfalk, 2013), individuano alcuni aspetti che rendono i metodi misti utili in un processo di ricerca:

- triangolazione, utilizzare i metodi misti per identificare convergenze e corroborare delle ipotesi;
- complementarietà, utilizzare i risultati derivanti da un metodo per completare, chiarire o illustrare i risultati derivanti da un altro;



- «*initiation*», scoprire paradossi e contraddizioni per guidare o eventualmente riformulare il disegno di ricerca;
- sviluppo, i risultati di un metodo informano fasi o disegni di ricerca successivi che prevedono il ricordo ad un altro metodo;
- espansione, i differenti metodi sono utilizzati per diverse componenti della ricerca per espandere o approfondire la ricerca stessa;
- diversità, i differenti metodi favoriscono l'identificazione di differenti visioni sullo stesso fenomeno.

Il movimento dei metodi misti sembra quindi destinato a diventare un filone di ricerca consolidato.

Nel campo della ricerca in educazione, che tradizionalmente è aperta a diverse possibilità e poco vincolata alle tendenze disciplinari come invece sono discipline come psicologia e sociologia, l'apertura ad una sperimentazione sulle metodologie di ricerca e sui modi di pensare la ricerca potrebbe incoraggiare anche lo sviluppo e il consolidamento stesso dei metodi misti (Creswell & Garrett, 2008).

Un trend interessante degli ultimi trent'anni è stato l'emergere di lavori di review e di meta analisi di studi sui metodi misti.

Probabilmente ci sarà un cambio di direzione: si abbandoneranno gli studi o gli articoli che mostrano la presenza dei metodi misti o propongono un dibattito su di essi, e si andrà verso lavori dove gli studi e le ricerche svolte con i metodi misti saranno analizzati in modo critico per il loro valore scientifico.

Inoltre, poiché è provato che l'utilizzo dei metodi misti nella ricerca implica sostenere dei costi aggiuntivi, dovrà essere dato spazio a riflessioni che vadano nella direzione di misurare «*the degree to which better policies are formulated and better practices are being employed by professionals as a result of the added time, effort and cost associated with mixed methods*» (Tashakkori & Teddlie, 2010, p.822).

## Il presente volume

Gli articoli parte del presente volume non si pongono l'obiettivo di rappresentare in termini esaustivi il campo di applicazione dei metodi misti ma quantomeno di iniziare a raccogliere dei materiali che possano promuovere una riflessione su questo tema in campo educativo.

I lavori provengono da diverse realtà dentro e fuori la Svizzera e anche nella concettualizzazione del progetto di un numero tematico relativo a questo argomento vi è stata una riflessione che ha coinvolto istituzioni diverse e differenti approcci al tema.

Il primo contributo di **Crescentini e Ragazzi** (Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE), Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), Locarno, Svizzera) analizza il processo di imple-



mentazione e le modalità di diffusione di un appoggio all'insegnamento della matematica nella scuola primaria. Gli autori espongono le fasi della ricerca approfondendo come i metodi qualitativi e quantitativi sono stati impiegati discutendo le implicazioni logiche, teoriche e metodologiche. Il secondo contributo, di **Boéchat-Heer e Arcidiacono** (Haute Ecole pédagogique BEJUNE, Bienne, Suisse), parte dall'analisi dell'introduzione dell'uso del tablet in una classe. Per analizzare le percezioni degli insegnanti e la modifica delle pratiche didattiche è stato necessario utilizzare un disegno di ricerca multimetodo misto del quale rendono conto nello scritto. Il terzo contributo, di **Johnson** (Cambridge Assessment/University of Cambridge, UK), esamina le pratiche emergenti durante le interazioni all'interno di un contesto tecnologicamente innovativo. L'utilizzo di metodi misti ha permesso di avere una maggiore apertura sulla natura delle interazioni e di identificare la diversità degli impatti dei modi di comunicare utilizzati nella trasmissione delle valutazioni mostrando come anche i valutatori con esperienza siano influenzati dalle interazioni. Il contributo di **Lentillon-Kaestner** (Unité d'Enseignement et de Recherche en Education Physique et Sportive (UER-EPS), Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse) si concentra sull'utilizzo di una metodologia mista per approfondire il tema della percezione di ingiustizia da parte degli allievi riguardo alle note scolastiche ricevute. Il quinto contributo, di **Gulfi** (Haute Ecole fribourgeoise de travail social, Givisiez, Suisse), si interessa alla percezione e gestione della diversità culturale da parte degli educatori sociali durante il loro lavoro quotidiano. Applicare una metodologia mista è servito per analizzare aspetti personali e professionali differenti mostrando l'importanza del ruolo delle istituzioni di formazione e del contesto nel quale si svolgono gli interventi. Il successivo scritto di **Devleeshouwer** (Group for research on Ethnic Relations, Migration & Equality (GERME), Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique) mostra come l'esperienza scolastica abbia un impatto sulla coesione sociale e nella costruzione delle percezioni degli allievi attraverso la trasmissione di valori. Le settimo contributo, di **Marcionetti** (Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE), Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI), Locarno, Svizzera), mostra l'utilizzo di un disegno di ricerca misto per studiare un ciclo di studio specifico precedente al livello post-obbligatorio. L'utilizzo di tecniche differenziate ha permesso di descrivere i profili delle persone coinvolte e di descrivere il vissuto degli attori che operano con i giovani. Il ottavo contributo, di **Aprèa e Sappa** (Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFPF), Lugano, Svizzera), presenta due esempi di analisi delle concezioni individuali all'interno di processi educativi in un quadro di riferimento fenomenografico. La discussione si concentra sul mostrare i vantaggi della applicazione di una metodologia mista.



## Riferimenti

- Ågerfalk, P. J. (2013). Embracing diversity through mixed methods research. *European Journal of Information Systems*, 22, 251-256.
- Alise, M. A. (2010). A Continuation of the Paradigm Wars? Prevalence Rates of Methodological Approaches Across the Social / Behavioral Sciences. *Journal of Mixed Methods Research*, 4, 103-126.
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park: Sage.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 8-22.
- Campbell, D., & Fiske, D. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: qualitative and quantitative approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J.W., & Garrett, A. L. (2008). The movement of mixed method research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28, 321-333.
- Creswell, J.W., Tashakkori, A., Jensen, K.D, & Shapley, K.L. (2003). Teaching mixed methods research: practices, dilemmas, and challenges. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 619-637). Thousand Oaks: Sage.
- Datta, L. (1994). Paradigm wars: a basis for peaceful coexistence and beyond. In C. S. Reichardt & S. F. Rallis (Eds.), *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*, (pp. 53-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Gate, N. (1989). The paradigm wars and their aftermath: a «historical» sketch of research and teaching since 1989. *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- Greene, J. C., & Caracelli, V.J. (1997). *Advances in mixed methods evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11, 255-274.
- Guba, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 17-27). Newbury Park: Sage.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.
- House, E. R. (1994). Integrating the quantitative and the qualitative. In C. S. Reichardt & S. F. Rallis (Eds.), *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*, (pp. 13-22). San Francisco: Jossey-Bass.
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational researcher*, 17, 10-16.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Mingers, L. (2001). Combining IS research methods: towards a pluralist methodology. *Information Systems research*, 12(3), 240-259.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multi-method research design. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 189-208). Thousand Oaks: Sage.
- O’Cathain, A. Murphy, E. & Nicholl, J. (2007). Integration and publications as indicators of «yield» from mixed methods studies. *Journal of mixed methods research*, 1, 147-163.



- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the schools, 13*, 48-63.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: the importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International journal of social research methodology, 8*(5), 375-387.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park: Sage.
- Ping, R. (2000). The «False Dualism» of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education, 34*(2), 247-260.
- Reichardt, C. S., & Rallis, S. F. (Eds.) (1994). *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rossi, P. H. (1994). The war between the quals and the quants: is a lasting peace possible? In C. S. Reichardt & S. F. Rallis (Eds.), *The qualitative-quantitative debate: new perspectives*, (pp. 23-36). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sammons, P. (2010). The contribution of mixed methods to recent research on educational effectiveness. In A. Tashakkori and C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 697-723). Thousand Oaks: Sage.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: Sage.
- Silverman, D. (2009). *Doing qualitative research*. (3<sup>rd</sup> ed.). London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Smith, J. K. (1983). Quantitative versus qualitative research: an attempt to clarify the issue. *Educational researcher, 12*, 6-13.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). «Mixed methodology. Combining Qualitative and Quantitative Approaches». *Applied social research methods series, 46*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (1<sup>st</sup> ed.). London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (2<sup>nd</sup> ed.). London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Venkatesh, V., Brown, S.A., & Bala, H. (2013). Bridging the qualitative-quantitative divide: guidelines for conducting mixed methods research in information systems. *MIS quarterly, 36*(1), 21-54.
- Zachariadis, M., Scott, S. & Michael, B. (2013). Methodological implications of critical realism for mixed methods research. *MIS Quarterly, 37*(3), 855-879.