



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Apréa, C. & Sappa, V. (2014). Utilizzo dei metodi misti per lo studio delle concezioni individuali in ambito educativo. Esempi di applicazione in un approccio fenomenografico. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 169-191. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2014.157>

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



© Carmela Apréa, Viviana Sappa, 2014



Utilizzo dei metodi misti per lo studio delle concezioni individuali in ambito educativo. Esempi di applicazione in un approccio fenomenografico

Carmela APREA e Viviana SAPPA¹ (Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale (IUFFP), Lugano, Svizzera)

Il contributo si propone di presentare e discutere due diversi esempi di applicazione di metodi misti nello studio delle concezioni individuali in ambito educativo e secondo una prospettiva fenomenografica. La prima applicazione è orientata ad espandere le aree d'indagine fenomenografiche, indagando il potenziale ruolo delle concezioni nell'orientare interpretazioni ed azioni individuali. La seconda applicazione si propone di supportare l'affidabilità del processo di estrazione ed interpretazione delle concezioni individuate fenomenograficamente. I risultati mettono in evidenza varie potenzialità e limiti di tali applicazioni in riferimento alla natura qualitativa della prospettiva fenomenografica ed alle implicazioni per la ricerca educativa più ampia.

Parole chiave: Concezioni individuali, fenomenografia, analisi testuale del contenuto, quantificazione delle variabili qualitative, integrazione analisi induttiva e deduttiva, analisi di affidabilità

Introduzione

Lo studio delle concezioni in prospettiva fenomenografica

Oggetto principale della ricerca fenomenografica è lo studio delle *concezioni individuali*, intese come i differenti modi in cui un individuo interpreta e comprende un particolare fenomeno (Marton, 1981; Säljö, 1979; Marton & Booth, 1997). Le basi epistemologiche della fenomenografia sono rintracciabili nella *visione non dualistica* del rapporto soggetto-realtà, secondo cui l'unica realtà esistente è quella percepita soggettivamente (Marton & Booth, 1997), nonché nei *principi costruttivisti* secondo cui l'esperienza di ogni individuo è filtrata da sistemi di credenze, costrutti e modelli interpretativi con cui – spesso inconsapevolmente – esso interpreta ed attribuisce significato al mondo ed al proprio agire in esso (Kelly, 1955; Bruner, 1990; Gardner, 2006; Perry, 1981). Nata alla fine degli anni '70 da un gruppo di ricercatori svedesi (Marton, 1981; Säljö, 1979; Svensson, 1976; Dahlgren, 1984), la fenomenografia ha trovato negli ultimi 30 anni un rapido sviluppo

1. Contact: viviana.sappa@iuffp-svizzera.ch



in ambito educativo rinforzandosi sia in termini di approccio teorico che come metodologia di ricerca (Marton & Booth, 1997; Richardson, 1999; Cope & Prosser, 2005; Åkerlind, 2005). Le concezioni individuali relative all'apprendimento rappresentano uno dei più tradizionali oggetti di studio fenomenografico (Säljö, 1979; Marton & Booth, 1997; Paakkari et al., 2011). I dati oggetto di analisi sono costituiti da materiale testuale, derivato da interviste o domande a risposta aperta. Le concezioni vengono analizzate sulla base di quanto espresso verbalmente dall'individuo nel corso delle sue descrizioni ed argomentazioni in merito alla propria visione ed esperienza di un determinato fenomeno. In questa prospettiva, la fenomenografia può essere considerata una forma specifica di analisi testuale qualitativa ed induttiva del contenuto (Krippendorff, 2013). Tuttavia, a differenza di altre strategie qualitative di analisi del contenuto volte ad indagare il percepito soggettivo – come ad esempio l'analisi fenomenologica (Groenewald, 2004) o la grounded theory, (Glaser & Strauss, 1967) – è specifico intento della fenomenografia: a) cogliere il senso generale dei diversi modi in cui un particolare fenomeno è percepito da un gruppo di individui (concezioni); b) identificare in modo analitico gli aspetti di varianza tra le diverse concezioni (fattori strutturali); c) ordinare le concezioni in modo gerarchico, secondo un processo inclusivo e sulla base dei fattori strutturali di varianza identificati (Marton, 1981; Marton & Säljö, 1976; Marton & Pong, 2005; Åkerlind, 2005).

L'esito finale di un'analisi fenomenografica è ciò che i ricercatori definiscono un «outcome space» nel quale sono distinguibili due componenti:

- a) *le concezioni*, ovvero le categorie sintetiche che riportano i diversi modi di concepire il fenomeno;
- b) *i fattori strutturali*, ovvero le categorie analitiche che permettono di distinguere tra loro le concezioni e di ordinarle gerarchicamente.

L'ordine gerarchico riflette un avanzamento in termini di complessità di interpretazione del fenomeno. La definizione di tale ordine, benché ancorata al materiale empirico e guidata da argomentazioni logiche, appare inevitabilmente influenzata dall'adesione del ricercatore a specifiche prospettive teoriche di interpretazione del fenomeno stesso. Nella maggior parte dei casi, infatti, criterio per cui una specifica concezione è considerata gerarchicamente superiore ad un'altra dipende non solo dal fatto che nuovi fattori si aggiungono a quanto considerato nelle precedenti concezioni, ma anche da salti qualitativi valutabili come tali solo all'interno di uno specifico approccio. La rilevanza attribuita nell'approccio fenomenografico agli aspetti di varianza ed all'ordine gerarchico delle concezioni è da rintracciarsi nell'assunzione che ad una concettualizzazione maggiormente complessa di un fenomeno corrisponda un maggior grado di consapevolezza di quello stesso fenomeno (Marton, 1981; Marton & Säljö, 1976; Säljö, 1979; Johansson et al., 1985).



Opportunità e sfide dell'applicazione dei metodi misti nella ricerca fenomenografica

Quanto sin ora presentato rende evidente la natura fortemente qualitativa della ricerca fenomenografica. Le basi epistemiche rimandano ad un quadro costruttivista, gli strumenti di raccolta dati adottati sono principalmente qualitativi così come la procedura di analisi dei testi prevista. La possibilità di applicazione dei metodi misti all'interno della ricerca fenomenografica va quindi ricondotta a ciò che Johnson e Onwuegbuzie (2004) hanno definito come applicazione ad orientamento dominante qualitativo (QUAL+quant), che prevede l'integrazione di metodologie e procedure quantitative all'interno di un quadro epistemico principalmente qualitativo. In questa prospettiva, la sfida è quindi comprendere se e come procedure o tecniche di natura quantitativa possano offrire un contributo utile all'interno della ricerca fenomenografica ed in riferimento agli obiettivi conoscitivi che essa si pone, e, soprattutto, come tale eventuale integrazione possa essere effettuata salvaguardando l'epistemologia di base.

Le questioni di legittimità dell'integrazione tra qualitativo e quantitativo sono tuttora al centro del dibattito scientifico, sia in riferimento alla forma cosiddetta *pura* di applicazione dei metodi misti (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), sia in riferimento alle applicazioni ad orientamento dominante qualitativo o quantitativo. In tale dibattito, da un lato, permangono visioni a supporto di una sostanziale inconciliabilità tra approcci qualitativi e quantitativi, se non in un'ottica di complementarietà ovvero per il raggiungimento di obiettivi chiaramente diversificati (Sale et al., 2002). Dall'altro, trovano progressivo consolidamento posizioni orientate al superamento della dicotomia tra qualitativo e quantitativo a favore di una visione integrata e flessibile. Su questa posizione si collocano innanzitutto i promotori dell'epistemologia *pragmatica*, definita come paradigma «terzo» in cui metodologie qualitative e quantitative trovano entrambe collocazione (Denscombe, 2008). Un riferimento alternativo giunge da Mason (2006), la quale sostiene la legittimità dei metodi misti solo all'interno di un «qualitative thinking», dove trova riconoscimento la natura multidimensionale della realtà sociale e l'importanza di osservare ogni fenomeno da diverse prospettive al fine di svilupparne interpretazioni integrate.

Tra i lavori più recenti di riflessione sulla legittimità dell'utilizzo dei metodi misti, citiamo infine i contributi di Johnson e Onwuegbuzie (Johnson & Onwuegbuzie, 2006; Onwuegbuzie et al., 2011) impegnati negli ultimi anni a sviluppare criteri operativi di legittimità. Gli autori hanno al momento identificato nove criteri di legittimità. Rimandiamo alle specifiche pubblicazioni indicate per la descrizione dettagliata, ma riteniamo utile qui sottolineare i principi di base che vi sottostanno: l'integrazione tra metodologie qualitative e quantitative deve apportare un qualche valore aggiunto alla sola applicazione di uno dei due metodi e i risultati ottenuti devono poter essere integrati in un quadro interpretativo unico fedele ai principi epistemici su cui si fonda la ricerca in oggetto, siano essi ad orientamento misto, dominante qualitativo o dominante quantitativo.



Se da un lato le questioni di legittimità sono ancora al centro del dibattito, maggiori sono gli accordi sulle varie tassonomie di combinazione (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Tra queste citiamo la differenziazione delle metodologie miste a seconda della fase di ricerca in cui tale integrazione avviene (obiettivi, raccolta dati, analisi ed interpretazione dei risultati) e la loro classificazione in relazione all'obiettivo perseguito. Nello specifico della fenomenografia, i rari esempi di applicazione di metodologie miste limitano l'inserimento di procedure quantitative alla sola fase di analisi dei dati e principalmente in riferimento ad obiettivi di espansione dell'area di indagine o al fine di ricercare convergenze e di corroborare o validare i risultati ottenuti con le diverse metodologie, in un'ottica di triangolazione (Greene et al., 1989).

Il contributo dei metodi misti per espandere l'area di indagine fenomenografica

La ricerca fenomenografica si è in alcuni casi avvantaggiata dei metodi misti per ampliare la propria area d'indagine dalla sola identificazione dei diversi modi di interpretare un fenomeno all'analisi del ruolo che tali concezioni avevano nell'orientare i processi interpretativi ed i modi di agire degli individui. Ne è un primo esempio lo studio di Van Rossum e Shenk (1984) nel quale si indagava l'associazione tra le concezioni dell'apprendimento di un gruppo di studenti universitari e le loro strategie di studio. All'interno di tale ricerca le concezioni elaborate fenomenograficamente sono state tradotte in variabili categoriali ed analizzate in relazione alle strategie di apprendimento. Lo studio evidenzia come concezioni gerarchicamente superiori si associno all'utilizzo di strategie più funzionali di apprendimento. Seguendo un approccio misto simile, Cano e Cardelle-Elawar (2004) hanno identificato un'associazione significativa e positiva tra concezioni dell'apprendimento e riuscita scolastica di un ampio gruppo di studenti di scuole superiori. Benché gli autori di questi studi non apportino argomentazioni sulla procedura mista adottata, riteniamo che la sua legittimità possa essere ricondotta a quanto Johnson e Onwuegbuzie (2006) definiscono come principio della «conversion». Tale principio è soddisfatto quando la quantificazione di dati qualitativi (o viceversa) contribuisce al rafforzamento della qualità di quanto è possibile inferire dai risultati. Nel caso specifico dei due studi, la quantificazione delle categorie qualitative ha permesso di rinforzare il significato attribuito a tali concezioni, trovandone evidenze di associazione con le strategie di studio e con la riuscita scolastica. È proprio per l'analisi di tale relazione che appare vantaggioso utilizzare, pur senza intento di generalizzazione né di inferenza di causalità, procedure di carattere quantitativo.

Il contributo dei metodi misti per validare le concezioni estratte attraverso la procedura fenomenografica

Un secondo insieme di studi fenomenografici, pur molto limitato, ha previsto l'utilizzo di procedure quantitative al fine di validare le concezioni



estratte fenomenograficamente. Più precisamente tale validazione si è limitata alla valutazione di affidabilità sulla base del calcolo dell'accordo inter-codificatore. È il caso dello studio di Johansson e al. (1985), i quali si pongono come standard il raggiungimento di un minimo del 75% di accordo e di quello di Säljö (1988) per il quale tale accordo dovrebbe raggiungere almeno l'85%.

Tuttavia, benché l'utilizzo dell'accordo inter-codificatore costituisca una pratica diffusa in vari filoni d'analisi testuale del contenuto, la sua compatibilità con i presupposti epistemici non dualistici e costruttivisti che caratterizzano la fenomenografia è tutt'altro che scontata.

In particolare, molti autori fenomenografici, considerano l'applicazione di un accordo inter-codificatore *irrealistico* ed *improprio*. *Irrealistico* in quanto il processo di estrazione delle concezioni è dichiaratamente considerato come prodotto della relazione tra il ricercatore ed i dati. Il background unico del ricercatore è parte di questa stessa relazione (Cope, 2004). In una prospettiva fenomenografica l'esito finale dell'analisi non è quindi indipendente dal ricercatore e non intende essere considerato tale. L'esito è descritto come una «scoperta» che, in quanto tale, è difficilmente replicabile (Säljö, 1988). La valutazione dell'accordo inter-codificatore è inoltre considerata *impropria* sulla base dell'assunto principale non dualistico su cui si basa la stessa fenomenografia. Infatti, così come la realtà osservata non può che essere il prodotto della relazione tra il soggetto ed il contesto, allo stesso modo il risultato di una ricerca non può essere reso indipendente dal ricercatore che lo ha sviluppato (Cope, 2004).

Per contro, in ambito fenomenografico il controllo dell'affidabilità delle concezioni estratte viene ricondotto a specifiche procedure qualitative (Sandberg, 1997; Cope, 2004), tra cui, la più diffusa è il cosiddetto controllo di *affidabilità dialogica*, definita da Åkerlind, (2005) come l'accordo tra ricercatori ottenuto attraverso una discussione e una critica reciproca sia dei dati e che delle ipotesi interpretative da loro via via sviluppate. All'interno di un quadro qualitativo più ampio essa è interpretabile come una forma specifica di triangolazione tra ricercatori (Denzin, 1978) in quanto enfatizza il ruolo dello sguardo incrociato di più studiosi su uno stesso materiale di studio, costituito in questo caso dal materiale testuale da cui vengono tratte le concezioni. Tuttavia, un primo limite di tale procedura è riconducibile al fatto che i ricercatori coinvolti afferiscano spesso allo stesso gruppo di ricerca, riducendo così i possibili margini di eterogeneità tra i reciproci punti di vista. L'affidabilità dialogica così descritta, inoltre, non offre evidenze sul grado di accordo raggiunto dai ricercatori.

Sulla base di argomentazioni simili a quanto sin ora citato, l'utilizzo dell'accordo inter-codificatore appare oggetto di dibattito anche in altri filoni di analisi qualitativa del contenuto. Mayring (2000) ne sostiene ad esempio l'importanza di utilizzo, ma con alcuni adattamenti, tra cui la selezione dei codificatori all'interno stesso gruppo di ricerca. Diversamente, Marques e McCall (2005) ritengono l'indipendenza tra codificatori indispensabile al



fine di supportare l'affidabilità delle categorie rilevate (vedi anche Burla et al., 2008), ma al contempo reinterpreta il contributo dell'accordo inter-codificatore nell'analisi fenomenologica del contenuto come strumento di «consolidamento» (*solidification*) dei risultati di ricerca e di rafforzamento della loro «credibilità» (*believability*) anziché di verifica della loro generalizzabilità.

In linea con quest'ultima posizione si colloca Morse (Morse et al., 2002), il quale, facendo specifico riferimento alla ricerca fenomenografica sostiene come, pur riconoscendo la natura intersoggettiva dello sviluppo delle concezioni, permanga la necessità di controllare se tali categorie siano riconoscibili ad altri ricercatori e di portare evidenza del grado di accordo raggiunto. Tali elementi rimangono a suo parere presupposti indispensabili per supportare la credibilità delle concezioni rilevate e rinforzarne il valore.

Obiettivi e procedure

Sulla base di quanto illustrato sin ora, è nostro obiettivo presentare e discutere due diverse strategie di integrazione di procedure quantitative all'interno di studi fenomenografici. A tal fine presentiamo due studi selezionati all'interno dei nostri lavori di ricerca più recenti.

Il primo studio costituisce un esempio di integrazione tra metodologie qualitative e quantitative al fine di ampliare l'area di indagine fenomenografica. Nel secondo studio, il fine principale di applicazione del metodo misto è invece il rafforzamento delle concezioni identificate secondo la procedura fenomenografica, analizzandone l'affidabilità attraverso il calcolo dell'accordo inter-codificatore.

Nelle seguenti sezioni, di entrambi gli studi descriveremo brevemente il contesto di sviluppo per poi entrare nel dettaglio delle procedure metodologiche e dei principali risultati. Le diverse applicazioni di metodologie miste verranno poi discusse sia in merito alle implicazioni per la ricerca fenomenografica in educazione, sia in riferimento alle questioni di legittimità e coerenza a livello epistemico.

Descrizione degli studi

Studio 1

Introduzione allo studio: descrizione del tema di ricerca e obiettivi

Il primo studio è parte di un più ampio progetto di ricerca sul tema della continuità e discontinuità tra scuola e lavoro sviluppato in una prospettiva socio-culturale (Sappa et al., 2013). Principale obiettivo dello studio è comprendere se e come la percezione di continuità e discontinuità tra scuola e lavoro possa essere influenzata dal modo di concepire, da parte dei diretti protagonisti, lo sviluppo delle competenze professionali ed il loro trasferimento dal contesto scolastico a quello lavorativo. Alla base di tale studio la



constatazione di un'ampia discontinuità percepita tra apprendimento scolastico e richieste del mondo del lavoro. Tale discontinuità è stata rilevata in varie nazioni europee e soprattutto in Italia (Allen & van der Velden, 2007; ISTAT, 2004) evidenziando un basso riconoscimento dell'utilità della scuola da parte dei giovani in transizione verso il mondo del lavoro.

Tali evidenze sono in Italia per lo più interpretate in relazione alla natura troppo teorica della scuola e alla sua distanza dal mondo del lavoro a livello di contenuti proposti (Bottani, 2002). Pur concordando su questi elementi, abbiamo sviluppato l'ipotesi che la discontinuità percepita tra quanto appreso nello specifico delle scuole professionali e quanto richiesto dal mondo del lavoro possa dipendere anche dalla diffusione di modelli interpretativi dello sviluppo e trasferimento delle competenze professionali che appaiono sostanzialmente rigidi e non adeguati alle richieste del mercato del lavoro attuale, flessibile e diversificato (Griffiths & Guile, 2004). In particolare le discussioni e le preoccupazioni inerenti al tema della transizione scuola-lavoro tendono a collocarsi all'interno di ciò che è stato definito come modello «comparativo» di tale transizione (vedi Akkerman & Bakker, 2011), ovvero fondato sull'aspirazione di una completa aderenza tra contenuti della scuola e richieste del mondo del lavoro, nonché sull'aspettative di una loro diretta trasferibilità nei contesti lavorativi. Come approfondito da diversi autori in ambito socio-culturale (Griffiths & Guile, 2004; Stenström & Tynjälä, 2009; Akkerman & Bakker, 2011), tale modello implica una visione troppo semplificata del trasferimento delle conoscenze e abilità dalla scuola al lavoro. Alla base infatti l'idea che la corrispondenza tra contenuti curriculari e richieste del mondo del lavoro possa di per sé salvaguardare la capacità degli allievi di trasferire le proprie conoscenze e competenze da un contesto ad un altro. Da qui il rischio di sostenere nei giovani in transizione aspettative di aderenza tra quanto appreso a scuola e quanto messo in atto nel mondo del lavoro, che possono risultare irrealistiche e ridurre la capacità di rintracciare le continuità tra contesti per loro natura inevitabilmente diversi. Una prospettiva alternativa che sta trovando ampio sviluppo nell'ultimo decennio è quella definita «relazionale», che valorizza le differenze tanto quanto le somiglianze, se non ancor più, tra scuola e lavoro e che concettualizza l'apprendimento professionale come inevitabilmente frutto di un'integrazione di tali contesti. In questa prospettiva, il transfer viene ridefinito in termini di «ricontestualizzare» e «boundary crossing» (per una descrizione dettagliata si rimanda a Griffiths & Guile, 2004; Stenström & Tynjälä, 2009; Akkerman & Bakker, 2011).

A partire da queste considerazioni, tre domande hanno orientato lo sviluppo dello studio:

- Quali diversi modi esistono tra i giovani di concepire lo sviluppo ed il trasferimento delle competenze professionali nella transizione scuola e lavoro?
- In che modo tali concezioni aderiscono ad un modello «comparativo» o «relazionale» della transizione?; e



- Esiste una relazione tra concezioni assunte in modo dominante e grado di continuità percepita tra quanto appreso a scuola e quanto esperito sul lavoro, all'interno di uno stesso settore professionale?

Sulla base di quanto descritto precedentemente, la nostra ipotesi è che concezioni più vicine al modello relazionale favoriscano nei partecipanti una percezione di maggiore continuità tra quanto appreso a scuola e quanto esperito nel mondo del lavoro, nello specifico caso in cui ci sia una formale coerenza tra percorso di studi affrontato e occupazione.

Disegno di ricerca, campione e metodologia

Il disegno di ricerca ha previsto l'applicazione di metodologie qualitative in riferimento al raggiungimento dei primi due obiettivi, e di procedure miste in riferimento al terzo. L'integrazione qualitativo-quantitativo è collocabile principalmente a livello di analisi dei dati.

Il campione dello studio si compone di 51 giovani italiani (di cui 22 femmine, età media: 26 anni), che avevano ottenuto il diploma tecnico o professionale da almeno un anno e che avevano maturato almeno un'esperienza lavorativa. I dati sono stati raccolti tramite focus group e questionari.

Sono stati organizzati 12 focus group (Corrao, 2000) nei quali i partecipanti sono stati raggruppati per contesto geografico (quattro focus group rispettivamente nel nord, centro e sud Italia). Il focus group è stato condotto in forma semi-strutturata a partire da domande stimolo atte a sollecitare i partecipanti a raccontare i propri vissuti e ad argomentare le proprie opinioni in merito alla continuità e discontinuità tra scuola e lavoro. Ogni partecipante è stato invitato a rispondere in prima battuta individualmente alle varie domande per poi avviare una discussione comune. I focus group sono stati trascritti letteralmente. Ai fini dell'analisi, le testimonianze dei diversi partecipanti sono state distinte e si è ricostruito un unico discorso per ognuno dei partecipanti.

Attraverso il questionario sono stati raccolti dati socio-anagrafici e dati riferibili a titolo di studio e descrizione della professione attuale.

Per ulteriori dettagli relativi a campione e strumenti rimandiamo alla pubblicazione (Sappa et al., 2013).

In riferimento alle prime due domande di ricerca la procedura fenomenografica è stata applicata per identificare i diversi modi di concepire lo sviluppo ed il trasferimento delle competenze professionali nella transizione scuola-lavoro. Le principali fasi di analisi possono essere così riassunte:

- le parti di intervista pertinenti all'oggetto di studio sono state selezionate diventando il materiale di base per l'analisi;
- i passaggi selezionati sono stati letti ripetutamente al fine di identificare prime differenze e somiglianze nei modi di concepire il fenomeno oggetto di studio. Operativamente l'analisi si è avvalsa di indicatori semantici e si è concentrata sulle argomentazioni esplicitamente riportate



dagli intervistati in merito alle continuità e discontinuità percepite tra quanto appreso a scuola e sul lavoro (esempio: fattori di continuità e discontinuità, attribuzioni causali ad essi collegati). A seguire sono state rintracciate le aspettative che implicitamente o esplicitamente sottostavano a tali argomentazioni e dall'insieme del materiale si sono inferite le concezioni. Questa fase si sviluppa in modo principalmente intuitivo. Il ricercatore comincia a raggruppare estratti simili tra loro identificando un primo set di concezioni preliminari. I criteri di somiglianza e differenza tra tali concezioni rimangono, in questa fase, tendenzialmente impliciti;

- obiettivo della terza fase è rendere esplicite le somiglianze e differenze al fine di definire progressivamente gli aspetti strutturali che differenziano tra loro le varie concezioni e, di conseguenza, di procedere nell'interpretazione delle loro peculiarità. In questa fase, il ricercatore sposta in modo alternato ed iterativo il proprio focus dagli aspetti referenziali a quelli strutturali delle concezioni emergenti;
- una volta chiariti gli aspetti strutturali e referenziali che differenziano le varie concezioni, si è proceduto con la loro finalizzazione ed ordinamento gerarchico.

Al fine di rispondere alla terza domanda di ricerca è stata seguita la seguente procedura di analisi dei dati.

- Ad ogni partecipante è stata attribuita la concezione dominante emergente dai suoi discorsi. Tale attribuzione è stata effettuata nella forma di una codifica dei trascritti relativi ad ogni partecipante a partire dalla lista di concezioni definite nella fase precedente.
- Attraverso un confronto tra titolo di studio e occupazione sono stati identificati e selezionati i partecipanti che si trovavano in una posizione lavorativa coerente con gli studi effettuati. Tale coerenza è stata valutata utilizzando le categorie di classificazione Eurydice ed avvalendosi di confronto con esperti.
- Definendo la continuità percepita in termini di «percezione di adeguatezza tra quanto appreso a scuola e quanto richiesto nel mondo del lavoro», abbiamo selezionato le parti dei testi dei focus group che trattavano tale tema ed effettuato un'analisi semantica del contenuto sulla base della quale abbiamo distinto due macro-categorie:
 - a) *Continuità percepita*: quando si rilevavano indicatori semantico-discorsivi che richiama la percezione di un'adeguatezza completa o comunque soggettivamente soddisfacente tra quanto appreso a scuola e quanto messo in atto nel mondo del lavoro;
 - b) *Discontinuità percepita*: percezione di assenza di corrispondenza quanto appreso a scuola e quanto richiesto nel mondo del lavoro.

L'individuazione delle concezioni e delle categorie di continuità percepita hanno coinvolto quattro ricercatori, uno considerato «primario» in quanto



più direttamente coinvolto e responsabile dell'analisi dei dati e altri tre «secondari» in quanto coinvolti principalmente in confronti riflessivi sui risultati progressivi. Il primo ricercatore effettuava l'analisi sviluppando protocolli in cui ad ogni concezione o categoria era collegato il materiale empirico da cui essa era tratta. Gli altri ricercatori leggevano e commentavano quanto sviluppato dal primo ricercatore indicando dubbi e supportando l'esplicitazione e la chiarificazione delle categorie e delle interpretazioni. I codificatori afferivano allo stesso gruppo di ricerca. Tale procedura è riconducibile all'affidabilità dialogica (Åkerlind, 2005) descritta nella parte introduttiva del presente articolo.

Infine l'associazione tra concezioni e grado di continuità percepita è stata calcolata attraverso tavola di contingenza a cui si è applicato il test del Chi quadrato, con test esatto Monte Carlo.

Principali risultati

In riferimento alla prima domanda di ricerca sono state identificate quattro diverse concezioni dello sviluppo e del trasferimento delle competenze professionali nella transizione scuola-lavoro, organizzate intorno a quattro fattori strutturali. La prospettiva socio-culturale che distingue i modelli comparativo e relazionale (vedi Akkerman & Bakker, 2011; Griffiths & Guile, 2004; Stenström & Tynjälä, 2009) ha costituito la cornice teorica di riferimento per l'interpretazione delle concezioni ed ha orientato la loro collocazione gerarchica. Ci focalizziamo qui sulla descrizione delle concezioni senza entrare nel dettaglio degli aspetti strutturali (per dettagli vedi Sappa et al., 2013).

In una prima concezione (salto) la transizione dalla scuola al lavoro è concettualizzata come un «salto» tra due mondi completamente ed inevitabilmente distanti. La scuola viene descritta come un luogo atto ad offrire un titolo formale di studio, del tutto indipendente dalle esigenze del mondo del lavoro in termini di competenza: quanto necessario per il mondo del lavoro lo si apprende direttamente in azienda. Le argomentazioni raggruppate in questa concezione riportano le discontinuità come del tutto attese e le continuità come quasi casuali. La visione sottostante richiama ad un dualismo tra scuola (teoria) e lavoro (pratica) e nessun tipo di transfer appare atteso tra i due contesti.

Nella seconda concezione (travaso) il passaggio tra scuola e lavoro è concettualizzato come un processo meccanico di trasferimento di competenze decontestualizzate. L'attesa è una completa aderenza tra quanto appreso a scuola e quanto applicabile nel mondo del lavoro, sia in termini di profilo professionale che di specifiche competenze e conoscenze, per lo più concepite in termini disciplinari. Le argomentazioni che rientrano in tale visione descrivono le continuità e discontinuità in termini di aderenza (o mancata aderenza) tra materie e compiti professionali e rimandano ad aspettative compatibili con un modello comparativo della transizione.



Nella terza concezione (integrazione) l'apprendimento scolastico è concettualizzato come la base per un successivo apprendimento lavorativo. Particolare enfasi è posta sulla scuola come contesto di apprendimento di competenze trasversali (capacità comunicative, sociali, aspetti motivazionali, capacità di apprendere) che devono trovare necessariamente completamento nell'esperienza lavorativa. Le argomentazioni raccolte in queste concezioni condividono con la prima visione l'idea che le discontinuità siano inevitabili, ma non assumono una prospettiva dualistica. La scuola è piuttosto concepita come utile per offrire le basi che permettono di apprendere sul lavoro. Continuità e discontinuità sono quindi descritte nei termini di quanto questa capacità di base è stata, nella loro esperienza, più o meno fornita.

Infine, la quarta concezione (sviluppo integrato) è quella che tiene maggiormente conto di una visione integrata dello sviluppo e del trasferimento delle competenze tra scuola e lavoro. In tale concezione, scuola e lavoro sono concepiti come contesti di esperienza che co-partecipano allo sviluppo delle competenze professionali degli allievi. Le condizioni ottimali di sviluppo sono riferite alla possibilità, per l'allievo, di slittare tra scuola e lavoro, integrando le specificità delle due esperienze. Le argomentazioni qui raccolte descrivono l'esigenza di integrare apprendimento scolastico con situazioni di lavoro reale. Ciò che rende riconoscibile questa visione non è tuttavia il fatto che tale esigenza sia stata soddisfatta realmente, quanto il fatto che essa sia espressa e sia utilizzata dai partecipanti ad argomentazione delle loro esperienze di continuità o discontinuità. Questa concezione è stata interpretata come la più vicina al modello relazionale della transizione.

Tableau 2: Tavola di contingenza tra concezioni individuali e grado di continuità percepita

	Continuità percepita	Discontinuità percepita	
Concezioni dominanti			Total
1. Salto	-	20%	12%
2. Travaso	40%	66.7%	56%
3. Integrazione	30%	-	12%
4. Sviluppo integrato	20%	-	8%
Assenza di concezione dominante	10%	13.3%	12%
Totale	100%	100%	100%

Nota: $n = 25$. $\chi^2 = 10.317$, d.f. = 4, $p < .05$ (due vie). Applicazione del test Monte Carlo. Adattato da Sappa et al. (2013).

In riferimento alla seconda domanda di ricerca, si sono selezionati i soli partecipanti che si trovavano in una condizione di continuità effettiva tra profilo di studi e profilo lavorativo, ovvero il 49 per cento del campione (25 soggetti). A questi soggetti è stata così attribuita la concezione dominante emergente dai loro discorsi e ad ognuno di essi è stato associato il grado di continuità percepita. Rispetto alle concezioni, il 12 per cento esprime la concezione del «salto» come dominante, il 56 per cento quella del «travaso», il 12 per cento



quella dell'«integrazione», e l'otto per cento quella dello «sviluppo integrato». Inoltre, il 40 per cento riconosce continuità tra quanto appreso a scuola e quanto vissuto nel contesto di lavoro, mentre il rimanente 60 per cento riporta una percezione di discontinuità nonostante la professionale svolta si ponga in linea con il titolo di studio ottenuto. L'analisi della relazione tra concezioni e continuità percepita offre supporto all'ipotesi da noi sviluppata: emerge una relazione significativa tra concezioni individuali ed il grado di continuità percepita tra scuola a lavoro. In particolare, individui che concepiscono lo sviluppo ed il trasferimento delle competenze come un «salto» o come un «travaso» tendono a percepire minore continuità tra scuola e lavoro, pur svolgendo un lavoro nel proprio settore di studio, rispetto a coloro che assumono concezioni indicate come «integrazione» e «sviluppo integrato».

Studio 2

Introduzione allo studio: descrizione del tema di ricerca e obiettivi

Il secondo studio presentato è parte di un ampio progetto di ricerca sulla connessione tra scuola e lavoro nel sistema di formazione professionale svizzero (Sappa & Aprea, 2013). Lo specifico obiettivo dello studio è analizzare come l'apprendimento e l'insegnamento professionale tra luoghi di formazione possa essere concepito dalle persone direttamente coinvolte. Alla base di tale studio l'ipotesi che pur all'interno di medesime condizioni quadro, gli individui possano sviluppare delle rappresentazioni differenziate dell'apprendimento professionale attraverso i diversi luoghi di apprendimento.

Disegno di ricerca, campione e metodologia

Al fine di raggiungere l'obiettivo è stato utilizzato un disegno di ricerca principalmente qualitativo, adottando la fenomenografia come metodologia per identificare i diversi modi di concepire l'apprendimento e l'insegnamento professionale tra luoghi di formazione. L'integrazione di metodologie quantitative ha riguardato solo la fase di analisi dei dati con lo specifico intento di valutare l'affidabilità delle concezioni rilevate.

Allo studio ha partecipato un gruppo di 26 apprendisti, insegnanti e formatori aziendali ed inter-aziendali (13 provenienti dal settore commerciale, 13 dal settore meccanico-industriale, di cui 12 femmine) del Canton Ticino ai quali abbiamo chiesto di descrivere la loro visione dell'apprendimento e dell'insegnamento tra i diversi luoghi di formazione previsti nel sistema «triadico» della formazione professionale svizzera, quali la scuola professionale, l'azienda di formazione ed il centro interaziendale, terzo luogo di formazione sviluppato in stretto collegamento con le associazioni professionali². Ogni partecipante è stato intervistato individualmente. Le inter-

2. Il sistema di formazione professionale svizzero si caratterizza per la sua natura «triadica», in quanto i luoghi formali di formazione previsti sono tre: la scuola professionale, l'azienda formatrice e il centro inter-aziendale, contesto afferente alle diverse associazioni professionali in cui gli apprendisti seguono attività formative supplementari. Tale struttura è definita a livello federale (per ulteriori dettagli vedi SEFRI, 2013).



viste sono state effettuate in forma semi-strutturata, a partire da una serie di domande stimolo atte a sollecitare argomentazioni e narrazioni sia sulla propria visione che sulla propria esperienza di insegnamento e apprendimento tra luoghi di formazione. Ogni intervista è stata trascritta letteralmente. Per ulteriori dettagli in merito si rimanda a Sappa e Aprea (2013).

Il materiale testuale è stato sottoposto ad analisi fenomenografica ed ad una seconda analisi categoriale a cui è stato applicato il calcolo dell'accordo inter-codificatore. Qui di seguito il dettaglio delle fasi seguite (vedi fig.1):

1. Il ricercatore primario ha selezionato il materiale pertinente all'oggetto di indagine, che in questo caso riguardava la concezione dell'insegnamento e dell'apprendimento professionale tra luoghi di formazione;
2. Il testo selezionato è stato oggetto di analisi fenomenografica al fine di identificare le principali concezioni e di descriverle in relazione ai diversi fattori strutturali che le caratterizzano e distinguono reciprocamente. La procedura utilizzata è identica a quella descritta nel precedente studio, a cui rimandiamo per i dettagli, ed è stata effettuata principalmente dal ricercatore primario;
3. Un ricercatore secondario afferente allo stesso gruppo di ricerca ed esperto di fenomenografia è stato coinvolto come un pari con cui avviare confronti riflessivi ripetuti sulle progressive descrizioni ed interpretazioni delle concezioni emergenti. Tale confronto risponde alle procedure di applicazione dell'analisi di affidabilità dialogica (Åkerlind, 2005; vedi anche parte introduttiva di questo articolo);
4. Raggiunta una definizione delle concezioni riconosciuta come soddisfacente dai ricercatori coinvolti, si è proceduto alla loro finalizzazione definendo sia le concezioni che i fattori strutturali (outcome space);
5. Le singole concezioni e le singole varianti strutturali individuate sono state trasformate dal ricercatore primario in categorie di codifica da utilizzare nella fase di analisi deduttiva successiva;
6. Il ricercatore primario è quindi tornato sulle trascrizioni per codificarle sulla base delle categorie sviluppate nella fase precedente, includenti sia le concezioni che le varianti strutturali;
7. Il ricercatore primario ha preparato un protocollo di codifica. Il protocollo conteneva la descrizione di ogni categoria di codifica (sia quelle riferite alle concezioni, sia quelle relative alle varianti strutturali) e una scheda per ogni intervistato in cui sono presentati gli estratti selezionati come pertinenti;
8. Sulla base di tale protocollo, ad un terzo ricercatore, un ricercatore indipendente, è stato richiesto di codificare i vari estratti;
9. Le categorizzazioni dei due ricercatori (quello primario e quello indipendente) sono state quindi confrontate e riunite in un'unica matrice al fine di poterne calcolare l'accordo sia in termini di percentuale di accordo che di K di Cohen;



10. Infine, le aree di disaccordo individuate sono state oggetto di discussione al fine di trovare una soluzione comune che poteva riguardare, da un lato, un completamento o una precisazione a chiarimento della descrizione della categorie, dall'altro, il raggiungimento di un accordo sulla categorizzazione dell'estratto o dell'intero trascritto.

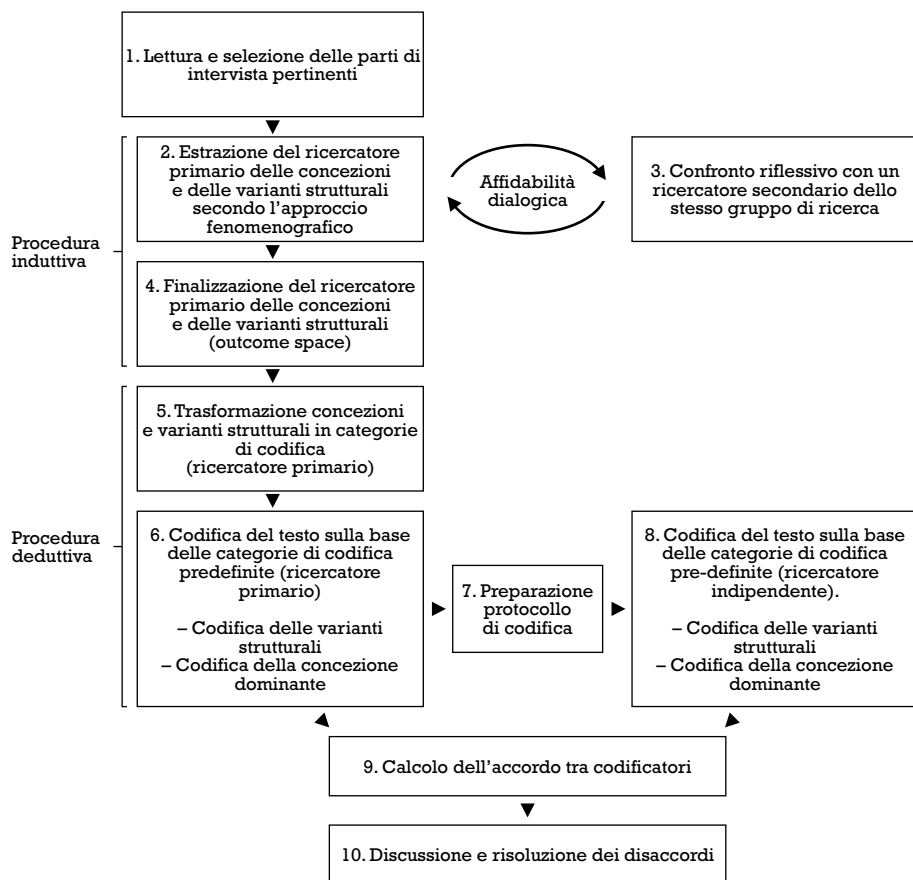


Figure no 4: Schema di applicazione del metodo misto nell'analisi delle concezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento professionale tra luoghi di formazione.

Principali risultati

Sono state individuate quattro diverse concezioni, articolate intorno a 18 categorie di variazione (indicate in tabella 2 dal numero 1.1 al numero 2.8) a loro volta organizzate su due fattori strutturali, quali gli *obiettivi attribuiti ad ogni contesto di formazione* ed il *reciproco posizionamento*. Come per lo studio precedente la prospettiva teorica che guida il processo interpretativo delle concezioni afferisce all'approccio socio-culturale con specifico riferimento agli studi sulla connessione tra scuola e lavoro nei contesti di



formazione professionale (vedi Akkerman & Bakker, 2011; Griffiths & Guile, 2004).

Nella prima concezione (esperienze di apprendimento separate) le esperienze di apprendimento all'interno dei diversi luoghi sono rappresentate come separate tra loro. Alla scuola è attribuito principalmente il compito di offrire una base per studi successivi ed una conoscenza orientata alle discipline, il lavoro è il regno esclusivo dell'apprendimento pratico, mentre i corsi interaziendali sono percepiti come contesti di monitoraggio e sviluppo di competenze supplementari. Tale visione rimanda ad una concezione dualistica tra scuola e lavoro in cui un transfer di conoscenze e capacità tra contesti è solo relativamente atteso.

Caratteristica peculiare della seconda concezione (esperienze di apprendimento complementari) è la complementarità concepita tra scuola, il cui insegnamento è orientato alla competenza, e azienda, vista come sede di sviluppo di competenze e conoscenze situate. Al centro interaziendale viene aggiunta una funzione di supporto a favore della scuola e dell'azienda. Le argomentazioni raccolte in tale visione sottendono una complementarità tra scuola e lavoro, ma il transfer di conoscenze ed abilità da un contesto all'altro non è in esse problematizzato, quanto piuttosto assunto come garantito dall'allineamento dei programmi.

La terza concezione (mediazione attraverso i centri interaziendali) introduce la visione di un processo di mediazione tra quanto appreso a scuola e nel mondo del lavoro. Tale mediazione è riferita al centro interaziendale a cui si attribuisce il compito di supportare gli apprendisti nel trasferire quanto appreso a scuola all'interno del contesto di lavoro. A differenza delle concezioni precedenti si individua qui una problematizzazione del transfer tra apprendimento scolastico e pratica lavorativa, transfer che per potersi realizzare necessita di essere sostenuto negli allievi.

Infine, la quarta concezione (integrazione centrata sulla scuola) richiama un'integrazione tra scuola e lavoro centrata sull'attività riflessiva svolta dalla scuola in merito al rapporto tra apprendimento scolastico ed esperienza di lavoro. Le argomentazioni afferenti a tale visione esplicitano l'esigenza di una rielaborazione a scuola di quanto appreso in azienda, secondo un'ottica bidirezionale e circolare. Alla scuola è esplicitamente attribuito il compito di promuovere un'integrazione riflessiva tra apprendimento a scuola e sul posto di lavoro.

La seconda fase ha previsto l'applicazione dell'accordo inter-codificatore sulla base della procedura indicata in metodologia. Il ricercatore indipendente è stato individuato tra i collaboratori di altri progetti di ricerca. Non è persona esperta di fenomenografia né del tema di studio. L'analisi di affidabilità ha riguardato sia le 18 categorie di variazione strutturale attribuibili agli estratti che le 4 concezioni attribuibili alle intere interviste. Nel primo caso su 175 estratti codificati la percentuale di accordo è risultata pari a 86,3% ed il valore di $K = 0.86$ ($p < .001$). Nel caso della codifica delle concezioni su 26 trascritti (corrispondenti ai partecipanti), la percentuale di



accordo è risultata pari a 76,9%, il $k=0.68$ ($p<.001$). Entrambe i valori possono considerarsi soddisfacenti. Infine, le componenti di disaccordo sono state discusse tra i diversi ricercatori coinvolti al fine di comprenderne le motivazioni. Alcuni disaccordi sono stati risolti chiarendo meglio la definizione delle categorie. Altri hanno portato ad una negoziazione sulla codifica.

Tableau 3: Concezioni individuali dell'insegnamento e dell'apprendimento professionale attraverso molteplici contesti di formazione (outcome space)

Fattori strutturali	Concezioni individuali			
	Esperienze di apprendimento separate	Esperienze di apprendimento complementari	Mediazione attraverso i centri interaziendali	Integrazione centrata sulla scuola
1. Obiettivi attribuiti ad ogni contest di apprendimento				
Scuola	1.1 Base per studi successivi 1.2 Approccio teorico e disciplinare	1.1 Base per studi successivi 1.3 Orientamento alla competenza	1.1 Base per studi successivi 1.3 Orientamento alla competenza	1.1 Base per studi successivi 1.3 Orientamento alla competenza 1.4 Integrazione riflessiva tra apprendimento a scuola e sul lavoro
Azienda formatrice	1.5 Conoscenza pratica	1.5 Conoscenza pratica 1.6 Conoscenza e competenza situata	1.5 Conoscenza pratica 1.6 Conoscenza e competenza situata	1.5 Conoscenza pratica 1.6 Conoscenza e competenza situata
Centro interaziendale	1.7 Monitoraggio e valutazione 1.8 Conoscenze pratiche e competenze trasversali supplementari	1.7 Monitoraggio e valutazione 1.8 Conoscenze pratiche e competenze trasversali supplementari 1.9 Supporto per scuola ed azienda	1.7 Monitoraggio e valutazione 1.8 Conoscenze pratiche e competenze trasversali supplementari 1.10 Accompagnamento apprendisti per trasferire in pratica quanto appreso a scuola	1.7 Monitoraggio e valutazione 1.8 Conoscenze pratiche e competenze trasversali supplementari 1.10 Accompagnamento apprendisti per trasferire in pratica quanto appreso a scuola
2. Posizionamento reciproco dei luoghi di apprendimento				
Scuola	2.1 Separazione	2.2 Complementarietà	2.2 Complementarietà	2.3 Integrazione
Azienda formatrice	2.4 Separazione	2.5 Complementarietà	2.5 Complementarietà	2.5 Complementarietà
Centro interaziendale	2.6 Separazione	2.7 Supporto	2.8 Mediazione	2.8 Mediazione

Discussioni

Gli studi presentati nei paragrafi precedenti costituiscono due esempi di applicazione dei metodi misti all'interno di una prospettiva fenomenografica. In linea con i presupposti costruttivisti della fenomenografia in entrambe gli studi il disegno di ricerca ha previsto un orientamento metodologico dominante di tipo qualitativo. In entrambe gli studi, inoltre, l'integrazione delle procedure quantitative è stata circoscritta alla fase di analisi dei dati. In questa sezione intendiamo discutere i differenti contributi che la metodologia mista ha apportato all'interno dei due studi e le questioni di legittimità e coerenza che le diverse metodologie miste sollevano a livello epistemico.



In tabella 3 è riportato un quadro sinottico riassuntivo dei principali punti in questione.

In merito agli *obiettivi di applicazione dei metodi misti* (Greene et al., 1989) il primo studio offre un esempio di come l'integrazione tra procedure qualitative e quantitative possa supportare l'espansione degli obiettivi di ricerca all'interno di una specifica area di indagine. In particolare, l'integrazione tra procedure qualitative e quantitative ha permesso di andare oltre alla semplice individuazione dei modi di concepire lo sviluppo ed il trasferimento delle competenze nella transizione scuola-lavoro, al fine di indagarne l'associazione col grado di percezione soggettiva di continuità all'interno della stessa transizione. Tale applicazione offre un ulteriore esempio di quanto effettuato da Van Rossum e Shenk (1984) e di Cano e Cardelle-Elawar (2004) di cui le ricerche sono descritte nella parte introduttiva di questo articolo. Nel secondo studio, la metodologia mista applicata è atta a valutare l'affidabilità delle concezioni estratte. In particolare, ad una modalità qualitativa di analisi dell'affidabilità, la cosiddetta affidabilità dialogica (Åkerlind, 2005), viene associato il più tradizionale calcolo di accordo inter-codificatore che, come discusso nella parte introduttiva del presente articolo, viene da vari autori collocato all'interno di una prospettiva quantitativa (Cope, 2004). In questa cornice, lo studio si allinea con la posizione dei ricercatori che sostengono la necessità di controllare l'affidabilità delle categorie derivanti da un'analisi qualitativa dei contenuti non solo adottando il principio di triangolazione tra più ricercatori coinvolti su uno stesso materiale di analisi, ma anche offrendo evidenze del grado di accordo raggiunto (Mayring, 2000; Marques & McCall, 2005; Morse et al., 2002) e coinvolgendo in tale triangolazione dei codificatori indipendenti (Marques & McCall, 2005; Burla et al., 2008; Säljö, 1988; Johansson et al., 1985).

Rispetto ai criteri di *legittimità* ci rifacciamo qui ai principi descritti da Onwuegbuzie e collaboratori nei loro lavori più recenti (Onwuegbuzie et al., 2011). Come riportato nella parte introduttiva, tali principi rimandano sostanzialmente a due elementi: a) il valore aggiunto del metodo misto rispetto all'utilizzo di metodologie esclusivamente qualitative o quantitative e; b) il grado di integrazione ottenuto all'interno del quadro interpretativo ed in riferimento ai principi epistemici su cui si fonda la ricerca in oggetto. Rispetto al primo elemento riteniamo che nel primo studio l'utilizzo dei metodi misti sia legittimato dal principio di «conversion» da Onwuegbuzie e collaboratori definito in termini di valore aggiunto ottenuto attraverso la quantificazione di dati qualitativi (o viceversa) sulla qualità dei risultati finali. Il valore aggiunto in questo caso rimanda a quanto già descritto in termini di espansione dell'area di indagine: la quantificazione delle concezioni ha permesso di entrare nel merito del potenziale ruolo delle concezioni nell'orientare interpretazioni ed azioni individuali. Nel caso del secondo studio, l'utilizzo della procedura mista trova invece legittimità in ciò che Onwuegbuzie e collaboratori definiscono come «multiple validities», riferibile al valore aggiunto ottenibile dal combinare fra loro forme di legittimazione tipiche delle metodologie qualitative e quantitative.



In particolare, l'applicazione del principio di affidabilità dialogica (Åkerlind, 2005) ha attribuito rigore alla procedura di estrazione induttiva delle concezioni supportando il processo di «scoperta» (Säljö, 1988) del ricercatore. L'applicazione del principio di affidabilità fondato sul calcolo dell'accordo inter-codificatore ha attribuito consistenza alle categorie (concezioni e fattori strutturali) emergenti dal precedente processo «creativo», rendendo più trasparente e consistente l'associazione tra tali categorie ed il materiale testuale da cui esse sono derivate. La combinazione dei due criteri rende le categorie finali più credibili e solide (Marques & McCall, 2005).

Un secondo elemento di legittimità si collega al *grado di coerenza che l'applicazione dei metodi misti assume con l'epistemologia di base dello studio*, ovvero l'epistemologia costruttivista. Nel caso del primo studio tale coerenza è data dal fatto che la definizione delle categorie di analisi, quali le concezioni e le categorie di continuità percepite, rimane fedele all'intento costruttivista di indagare il fenomeno così come soggettivamente esperito. Ciò che viene analizzato secondo una prospettiva esterna e attraverso un calcolo quantitativo, è invece la relazione tra tali categorie. In riferimento al secondo studio, la natura interpretativa e non replicabile del processo di identificazione delle concezioni, inteso come prodotto della relazione tra il ricercatore e i dati, viene preservata dal fatto che la procedura quantitativa di calcolo dell'accordo inter-codificatore sia collocata a seguito della definizione delle concezioni e riguardi la sola corrispondenza tra le categorie individuate (concezioni e fattori strutturali) ed il materiale testuale ad esse associato. Tale analisi di affidabilità non appare quindi orientata a supportare la generalizzabilità delle categorie riscontrate al di fuori dello specifico materiale di riferimento, quanto piuttosto la loro coerenza rispetto ai testi analizzati. In questa prospettiva essa costituisce una categoria di «consolidamento» così come definita da Marques e McCall (2005).

Rispetto alla *ricerca fenomenografica in educazione*, il valore aggiunto dell'applicazione dei metodi misti nei due studi qui considerati è direttamente riconducibile a quanto sin ora esposto. Il primo studio offre un esempio di come la quantificazione delle categorie riferibili alle diverse concezioni possa facilitare l'esplorazione del ruolo che tali concezioni possono avere nell'orientare le interpretazioni degli individui. Tale ruolo appare, da un lato, centrale nella prospettiva fenomenografica, ma, dall'altro, difficilmente analizzabile con le sole metodologie qualitative e rimanendo aderenti alla visione soggettiva degli individui. Benché nello specifico dello studio riportato i risultati si limitino ad indicare la sola tendenza di relazione tra concezioni e percezioni di continuità, essi contribuiscono a legittimare ulteriori approfondimenti in questa direzione. Il secondo studio offre invece un esempio di come si possa garantire maggior rigore al processo di definizione delle concezioni senza rinnegarne la natura interpretativa e costruttivista (vedi anche Morse et al., 2002; Cope, 2004).

Infine, vari *limiti* vanno considerati in entrambe gli studi. I risultati del primo studio, dato il ridotto potere statistico e la limitata numerosità del campione non permettono di fare delle inferenze, ma contribuiscono, in un'ottica



qualitativa, a sviluppare delle ipotesi da indagare successivamente con un disegno di ricerca differente. Inoltre, la quantificazione delle categorie qualitative è ancora oggetto di critiche da alcuni autori in ambito qualitativo (vedi Hammer & Berland, 2013), e la trasformazione delle concezioni in categorie attribuibili ai singoli individui non trova consenso unanime tra i fenomenografici (Marton, 1981). In merito al secondo studio, il fatto che i testi di codifica siano stati preselezionati può ridurre l'affidabilità di calcolo dell'accordo inter-codificatore. Inoltre, la valenza dialogica (Mason, 2006) dell'accordo inter-codificatore sarebbe potuta essere rinforzata pianificando tale fase come parte sostantiva, e non solo valutativa, d'identificazione delle categorie.

Tableau 4: Quadro sinottico di comparazione dei due studi.

	Studio 1	Studio 2
Obiettivo di applicazione dei metodi misti	Espansione	Validazione (analisi affidabilità)
Tipo di legittimità dei metodi misti: valore aggiunto del metodo misto	<i>Conversation</i>	<i>Multiple validities</i>
Tipo di legittimità dei metodi misti: coerenza con l'epistemologia della ricerca	Categorie di analisi (concezioni e categorie di continuità percepita) riferibili al fenomeno così come soggettivamente esperito. Ciò che viene definito secondo criteri esterni è la sola relazione tra le due categorie.	Affidabilità valutata con criteri esterni limitatamente alla corrispondenza tra le categorie individuate (concezioni e fattori strutturali) ed il materiale testuale ad esse associato. La natura interpretativa e non replicabile del processo di identificazione delle concezioni come prodotto della relazione viene preservata. Analisi di affidabilità non orientata al principio di generalizzazione, ma a quelli di consolidamento e credibilità
Valore aggiunto per la ricerca fenomenografica sulle concezioni individuali	Possibilità di indagare il ruolo delle concezioni nell'orientare processi interpretativi o azioni.	Possibilità di ottenere maggior rigore nel processo di definizione delle concezioni.
Limiti dell'applicazione	Basso potere statistico e scarsa numerosità campione. Criticità legate alle procedura di quantificazione delle categorie quantitative. Criticità legate all'attribuzione di una concezione dominante a livello di singoli individui.	Applicazione dell'accordo inter-codificatore su parti di testo pre-selezionato. Valenza dialogica dell'accordo inter-codificatore poco valorizzata.

Conclusioni

Nel presente contributo era nostro intento offrire e discutere esempi di applicazione dei metodi misti in ambito educativo, nello specifico dello studio delle concezioni individuali in una prospettiva fenomenografica. Gli esempi presentati mettono in luce alcuni potenziali vantaggi nell'integrare l'approccio fenomenografico, radicalmente qualitativo, con alcune procedure quantitative. Tali vantaggi sono stati riferiti sia alla possibilità di espandere



l'area di indagine fenomenografica, includendo l'analisi di associazione tra concezioni individuali e altre variabili significative in ambito educativo, sia alla possibilità di rinforzare la solidità delle concezioni identificate attraverso un'analisi di affidabilità basata sull'accordo tra codificatori. In riferimento alla letteratura fenomenografica, il contributo offre spunti per considerare un'applicazione dell'approccio misto compatibile con i presupposti qualitativi che caratterizzano l'essenza della visione fenomenografica. In riferimento alla letteratura educativa, gli esempi e le argomentazioni riportate aprono uno spaccato sull'applicazione dei metodi misti in fase di analisi dei dati, offrendo esempi di come la necessità di approcciarsi qualitativamente allo studio di un fenomeno in funzione della sua natura complessa ed interattiva – situazione non rara nell'ambito dei fenomeni educativi – non escluda la possibilità di avvantaggiarsi di procedure quantitative al fine di ampliare le proprie domande di ricerca e di rinforzare la solidità delle procedure di analisi.



Riferimenti

- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. In *Higher Education Research & Development* 24(4), 321-334.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Allen, J., & van der Velden, R. (Eds.) (2007). *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX Project*, The Netherlands: Research Centre for Education and the Labour Market, University of Maastricht.
- Bottani, N. (2002). *Le competenze sociali dei quindicenni*. Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burla, L., Knierim, B., Barth, J., Liewald, K., Duetz, M., & Abel, T. (2008). From text to coding. Inter-coder reliability assessment in qualitative content analysis. *Nursing research*, 57(2), 113-117.
- Cano, F., & Cardelle-Elawar, M. (2004). An integrated analysis of secondary school students' conceptions and beliefs about learning. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 167-187.
- Cope, C. (2004). Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal*, 4(2), 5-18.
- Cope, C., & Prosser, M. (2005). Identifying didactic knowledge: an empirical study of the educationally critical aspects of learning about information systems. *Higher Education*, 49(3), 345 and 372.
- Corrao, S. (2000). *Focus group*. Milano: Franco Angeli.
- Dahlgren, L. (1984). Outcomes of learning. In F. D. Hounsell and N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning*, Scottish Academic Press, Edinburgh.
- Denscombe, M. (2008). Communities of practices. A research paradigm for the mixed methods approach. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 270-283.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Gardner, H. (2006). *Changing minds*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press.
- 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.
- Griffiths, T., & Guile, D. (2004). *Learning through work experience for the knowledge economy. Issues for educational research and policy*. Luxemburg: Cedefop.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1).
- Hammer, D., & Berland, L. K. (2013). Confusing claims for data: a critique of common practices for presenting qualitative research on learning. *Journal of the Learning Sciences*, DOI: 10.1080/10508406.2013.802652
- ISTAT (2004). *Rapporto annuale*. Roma: ISTAT.
- Johansson, B., Marton, F., & Svensson, L. (1985). An approach to describing learning as a change between qualitatively different conceptions. In L. Pines & T. West (Eds.), *Cognitive structure and conceptual change* (pp. 233-257). New York: Academic Press.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the school*, 13(1), 48-63.



- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kelly, G. (1955). *The Psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An introduction to its methodology* (3rd Edition). London: Sage.
- Marques, J. F., & McCall, C. (2005). The application of interrater reliability as a solidification instrument in a phenomenological study. *The Qualitative Report*, 10(3), 439-462.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. In *Higher Education Research & Development* 24(4), 335-348.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitative driven way. *Qualitative Research*, 6(1), 9-25.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 1-19.
- Onwuegbuzie, A. J., Johnson, R. B., & Collins, K. M. T. (2011). Assessing legitimization in mixed research: a new framework, *Quality & Quantity*, 45(6), 1253-1271
- Paakkari, L., Tynjälä, P., & Kannas, L. (2011). Student teachers' ways of experiencing the teaching of health education. In *Studies in Higher Education*, 35(8), 905-920.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. Chickering (Ed.), *The Modern American College* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Richardson, J. T. W. (1999). The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational Research*, 69, 53-82,
- Sale, J. E. M., Lohfeld, L. H., & Brazil, K. (2002) Revisiting the qualitative-quantitative debate: implications for mixed-methods research, *Quality & Quantity*, 36, 43-53.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective. II. Differences in awareness*. Clearinghouse: ERIC.
- Säljö, R. (1988). Learning in educational settings: Methods of inquiry. In P. Ramsden (Ed.), *Improving learning: New perspectives* (pp. 33-48). London: Kogan Page.
- Sandberg, J. (1997). Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research & Development*, 16(2), 203-212.
- Sappa, V., & Aprea C. (2013). *Individual conceptions of connectivity: How Swiss teachers, trainers and apprentices perceive vocational learning across learning sites*. Communication at the Congress on Research in Vocational Education and Training, Vocational Education and Training Research: Supporting teachers, practitioners and policy makers, Bern/Zollikofen, 13-15 March.
- Sappa, V., Aprea, C., Bonica, L., Bustino, S., & Russello, E. (2013). Perceived continuity and discontinuity in the transition from school to work: the voice of a group of Italian young adults. In J. Seifried & E. Wuttke, (Eds.), *Transitions in Vocational Education*. (pp. 205-221). Barbara Budrich Publishers: Opladen.
- SEFRI (2013). *La formazione professionale in Svizzera. Fatti e Cifre*. Segreteria di Stato per la Formazione, la Ricerca e l'Innovazione.



- Stenström, M. L., & Tynjälä, P. (Eds.) (2009). *Towards integration of work and learning. Strategies for connectivity and transformation*. Amsterdam: Pergamon.
- Svensson, L. (1976). Study skill and learning, Gothenburg, Acta Universitatis Gothoburgensis. *Göteborg Studies in Educational Science*, 19.
- Van Rossum, E. J., & Schenk, S. M. (1984). The relationship between learning conceptions, study strategy and learning outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 73-83.