

## L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione

## The qualitative analysis of research data in education

RAFFAELLA SEMERARO

Il saggio presenta alcune questioni cruciali che caratterizzano la ricerca in educazione, focalizzandosi sui metodi di tipo qualitativo e quantitativo, messi a confronto nella parte iniziale del saggio. L'attenzione si sposta successivamente sulle caratteristiche delle ricerche di tipo qualitativo. In riferimento alle tecniche, viene offerta una mappa articolata delle stesse (osservazione, interviste, ecc.), evidenziando come i dati derivanti dal loro uso siano prevalentemente caratterizzati da testi scritti, la cui analisi consiste nella procedura definita *analisi del contenuto*. Si riflette infine sulla necessità di ridiscutere i criteri di validità e affidabilità nell'ambito dell'analisi di dati di tipo qualitativo, evidenziando come alcune sostituzioni terminologiche e revisioni semantiche siano fondamentali per rispecchiare in modo adeguato i principi intrinseci della ricerca di tipo qualitativo.

*The paper presents some key issues characterizing research in education, focusing on qualitative and quantitative methods, which are compared in the first part of the paper.*

*With reference to the techniques, it is presented a map (observation, interviews, etc.), highlighting how the data arising from their use are mainly characterized by written texts, that are analyzed by the procedure defined content analysis.*

*Finally, the author reflects on the need to re-examine the criteria of validity and reliability within a qualitative research, noting that some changes of words and meanings are fundamental to reflect adequately the basic principles of qualitative research.*

**Parole chiave:** ricerca educativa, metodi di tipo quantitativo, metodi di tipo qualitativo, tecniche di ricerca, analisi del contenuto, validità della ricerca

**Key words:** educational research, quantitative methods, qualitative methods, research techniques, content analysis, research validity

## 1. La ricerca

La scelta delle metodologie di analisi dei dati di una ricerca dipende in prima istanza dal significato che si attribuisce a questo termine. La *ricerca*<sup>1</sup> può essere definita come un'indagine condotta con sistematicità e rigore, tendente ad approfondire, accrescere, o sottoporre a prova, il complesso di cognizioni, teorie, documenti, leggi inerenti ad una determinata disciplina. Come *processo*, la ricerca implica l'approfondimento (il momento della "scienza normale" indicato da Kuhn nel volume *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, tradotto in Italia nel 1969) o il cambiamento (il momento della "scienza straordinaria", secondo lo stesso autore) del complesso di cognizioni possedute in una determinata disciplina sul piano teorico ed empirico. In qualsiasi campo la ricerca venga condotta (anche in campo educativo) essa è dunque identificabile con una indagine derivante da una attività conoscitiva sistematica sul complesso di fenomeni che la comunità degli studiosi attribuisce come propri a tale campo, delimitandone il dominio di interesse scientifico. Su tale complesso si applicano i diversi settori di indagine che vengono continuamente articolandosi tramite diversi metodi di ricerca.

Gli specifici fenomeni su cui indagare vanno infatti individuati conoscendo la struttura, il linguaggio, i metodi di indagine che definiscono la costruzione del sapere specifico propri dell'area prescelta, ed ipotizzando disegni di ricerca da sottoporre a prova. Tali disegni devono scaturire da un processo di problematizzazione della realtà.

In questa prospettiva le fasi proprie di un progetto di ricerca possono essere così indicate: a) la individuazione di un problema da affrontare, i cui aspetti vengono delineati avvalendosi della letteratura scientifica di riferimento; b) la delimitazione del campo di ricerca; c) i tentativi di soluzione individuati nel disegno di ricerca tramite teorie (etimologicamente "sguardi" sul mondo) congetturali, che fungono da giustificazione delle ipotesi di lavoro; d) i criteri per la messa a prova delle ipotesi; e) la scelta dei metodi di indagine; f) la raccolta e l'analisi dei dati; g) la costruzione di nuove elaborazioni teoriche e/o l'accrescimento dei dati empirici derivanti da tale prova; h) l'individuazione di nuovi problemi per il prosieguo della ricerca; i) l'elaborazione di sistemi di diffusione dei risultati della ricerca.

Dal dibattito epistemologico contemporaneo, viene delineandosi una concezione della ricerca i cui tratti specifici sono le iniziali pulsioni problematiche, gli aspetti di libera esplorazione, la complessità degli approcci, l'abbandono di una logica cumulativa e piramidale nella costruzione del sapere scientifico e così via. Viene indicata la profonda interconnessione tra i processi che attraversano il mondo dei fenomeni naturali e sociali, esterni al soggetto conoscente, e i processi mentali interni allo stesso soggetto. In una parola, la ricerca non può essere progettata e realizzata secondo risultati definibili a priori, visto che la sua essenza consiste nella messa a prova di ipotesi che possono rivelarsi fallaci, e nel conseguente perenne tentativo di ricercare visioni di realtà che risultino nel tempo sempre meno erranee.

1 Vedi la relazione di R. Semeraro al Convegno Nazionale CODSE *La ricerca pedagogica, educativa e formativa in Italia* (Roma, 17-19 novembre 2005) dal titolo "La formazione alla ricerca nelle Scuole di Dottorato", pubblicata nel volume a cura di U. Margiotta dal titolo *La ricerca pedagogica in Italia*, Mazzanti, Venezia, 2007.

2 Le caratteristiche indicate nella seconda colonna non sono sempre speculari rispetto a quelle della prima colonna.

## 2. Questioni cruciali della ricerca qualitativa in educazione

I metodi di ricerca in educazione sono in linea di massima collocabili in due aree che derivano dal differenziare i metodi di ricerca di tipo qualitativo, da quelli di tipo quantitativo. Attualmente i due metodi possono essere utilizzati insieme in alcuni disegni di indagine privilegiando un approccio integrato (Saukko, 2005).

Bogdan e Biklen (2007) indicano un quadro sintetico (a cui abbiamo liberamente aggiunto alcune voci) delle diverse matrici giustificative dei metodi di indagine di tipo qualitativo rispetto a quelli di tipo quantitativo, evidenziando le differenze tra queste due tipologie metodologiche.

<b>QUALITATIVA / INTERPRETAZIONE</b>	<b>QUANTITATIVA / MISURAZIONE</b>
<b>Approcci</b>	<b>Approcci</b>
Ecologico (fenomenologico, etnografico, ecc.)	Sperimentale Empirico
Narrativo	Statistico
<b>Concetti chiave associati agli approcci</b>	<b>Concetti chiave associati agli approcci</b>
Complessità	Semplificazione e specificità
Esperienzialità Situazionalità	Ricorrenza dei fenomeni
Processualità (temporalità dipendente dal processo di ricerca)	Temporalità definita a priori
Interpretazioni soggettive dei dati	“Oggettività” dei dati
Attendibilità delle interpretazioni	Significatività statistica, ecc.
<b>Teorie di riferimento</b>	<b>Teorie di riferimento</b>
Interazionismo simbolico	Funzionalismo
Teoria fenomenologica	Empirismo logico
Teoria etnometodologica	Realismo
Costruttivismo sociale Grounded Theory, ecc.	Positivismo, ecc.
<b>Obiettivi</b>	<b>Obiettivi</b>
Descrizioni di realtà multiple	Definizione di fatti circoscritti
Attenzione ai dati esperienziali	Descrizioni statistiche
Analisi induttive e sintesi creative	Generalizzazione dei dati
Sviluppo di interpretazioni in divenire, ecc.	Procedure formali e predeterminate, ecc.
<b>Disegno di ricerca</b>	<b>Disegno di ricerca</b>
In fieri	Specificamente determinato
Flessibile	Strutturato
<b>Tecniche di ricerca</b>	<b>Tecniche di ricerca</b>
Osservazione (griglie di osservazione)	Sperimentazione (metodologie di comparazione tra gruppi sperimentali e di controllo)
Interviste libere e semistrutturate (scelta di interrogativi e sottointerrogativi)	Questionari a scelta multipla
Ricerca-azione (programmazione e sequenza delle fasi operative)	Cluster analysis
Self-report (descrizione dei dati)	Ricerche correlazionali, ecc.
Focus group (modalità di gestione dello sviluppo del discorso comune)	
Studi di caso (analisi di casi emblematici)	
Role-playing (attribuzione di ruolo e dinamica interpersonale)	
<b>Analisi dei dati</b>	<b>Analisi dei dati</b>
Analisi di tipo induttivo (individuazione di modelli, temi, concetti, ecc.)	Analisi di tipo deduttivo
Interpretazioni soggettive/gruppali dei dati	Controllo oggettivo delle variabili Raccolta dati di tipo statistico
Attendibilità delle interpretazioni	Validità oggettiva dei risultati

(Da: Bogdan e Biklen, 2007, pp. 44-46)

Tab. 1 - Caratteristiche della ricerca di tipo qualitativo e di tipo quantitativo<sup>2</sup>

Come si può facilmente desumere comparando le caratteristiche dei due approcci metodologici segnalati nella tabella appena riportata, le giustificazioni di base che sottendono i due tipi di metodo possono facilmente correlarsi (come affermato dagli autori) ad approcci *bottom-up* e *top-down*. Infatti, mentre nel caso dell'applicazione di metodi di ricerca di tipo qualitativo l'analisi dei dati si poggia prevalentemente su principi interpretativi che considerano la multidimensionalità degli oggetti di indagine e fanno emergere da questi stessi oggetti l'analisi dei risultati della ricerca, nel secondo approccio vi è una predeterminazione nella giustificazione delle ipotesi di lavoro, che tende a far emergere dai fenomeni indagati solo gli aspetti che possono dar luogo a dati generalizzabili e, in qualche modo, oggettivamente strutturabili secondo criteri standard di tipo misurativo.

Comparando le caratteristiche di queste due differenti tipologie di ricerca, si può affermare che nel primo caso (ricerche di tipo qualitativo) siamo di fronte allo sviluppo di interpretazione dei dati emergenti dalla realtà indagata, mentre nel secondo caso (ricerche di tipo quantitativo) l'obiettivo è quello di testare teorie. Continuando nella comparazione, le ricerche hanno nel primo caso l'obiettivo di descrivere realtà complesse, nel secondo caso stabilire ricorrenze nei fenomeni, ricorrenze tali da poter indurre a processi di generalizzazione. Nel primo caso vi è attenzione ai dati esperienziali e ad analisi di tipo induttivo, nel secondo vi è la tendenza alla standardizzazione dei dati.

Le ricerche di tipo qualitativo sono dunque collegate ai paradigmi di complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (i fenomeni vengono considerati tenendo conto delle realtà situazionali) e di processualità (i dati di indagine sono dipendenti dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca).

In sintesi si può affermare con Denzin e Lincoln (2005b) che la ricerca qualitativa è un'attività situata, che colloca l'osservatore nel mondo. Consiste in un insieme di pratiche interpretative che rendono visibile tale mondo trasformandolo.

Questa concezione evidenzia alcuni approcci fondamentali che si collegano al principio della contestualizzazione dei fenomeni analizzati nella loro dinamicità e variabilità tramite i diversi percorsi di indagine. Nella ricerca qualitativa si usa non a caso il riferimento sempre più frequente alla Grounded Theory (Charmaz, 2006; Cohen, Manion e Morrison, 2007, 475-500; Bryant, Charmaz, 2008). Secondo questa teoria i dati con cui analizzare i fenomeni emergono direttamente dalle situazioni contestuali, che diventano oggetto di attenzione del ricercatore, che da queste ricava importanti dati analitici. Secondo Denzin e Lincoln (2005a, pp. 3-4) la ricerca qualitativa riguarda l'uso e la raccolta di una varietà di materiali empirici (studi di caso, esperienze personali, introspezioni, storie di vita, interviste, artefatti, testi culturali e produzioni varie, osservazioni, interazioni, materiali audio-visivi, ecc.) che descrivono momenti problematici e costruzioni di conoscenze a livello individuale e grupale. La ricerca qualitativa racchiude un insieme di pratiche interpretative interconnesse per raggiungere una migliore comprensione della realtà.

In questa prospettiva i paradigmi teorici che giustificano questi metodi di ricerca in educazione si fondano (come si può dedurre dalla tabella sopra riportata) prevalentemente su un approccio fenomenologico, il cui obiettivo è quello di conoscere eventi quotidiani in situazioni particolari (questo giustifica il riferimento a ricerche di tipo etnografico ed etnometodologico e l'attenzione a contesti culturali specifici). Le esperienze vengono interpretate seguendo pratiche di tipo induttivo e procedure interpretative differenti, a tal punto che la "realtà" risulta un fenomeno socialmente costruito. Sotto questo punto di vista è importante collegare i metodi di ricerca di tipo qualitativo con il costruttivismo socio-culturale (il riferimento inevitabile è a Vygotskij, Bruner e ad altri autori che si sono riferiti a questa prospettiva) (Liverta Sempio, 1998). In quest'ottica il ricercatore è un soggetto che costruisce insieme agli individui, o ai gruppi che partecipano alle indagini, le conoscenze e le riflessioni

sui dati di ricerca, per cui i processi interpretativi che tutti i partecipanti attribuiscono alle esperienze risultano dunque essenziali, non accidentali o secondari (Sorzio, 2005, pp. 35-49). Nelle analisi di tipo induttivo sottostanti ai processi interpretativi si procede dunque alla individuazione di concetti, di temi e di modelli che dovrebbero portare ad una lettura in profondità delle esperienze vissute.

Correlando le tipologie di ricerca qualitativa con i processi educativi Cohen, Manion e Morrison (2007) e Bogdan e Biklen (2007) affermano che gli approcci tradizionali di tipo positivista applicati a tali processi sono oggi superati da paradigmi alternativi che si rifanno ad approcci interpretativi, fenomenologici, interazionisti, etnografici, e ad analisi in ambienti “naturalisti”. Le prospettive recenti che riguardano la ricerca educativa si avvalgono della teoria della complessità una volta riferita alle scienze naturali, attualmente trasferita al complesso di fenomeni sociali, all’interno dei quali gli autori collocano i fenomeni educativi.

Coggi (2005, pp. 26-27) afferma che la ricerca qualitativa applicata all’educazione in senso lato ha lo scopo di “comprendere la realtà educativa indagata e approfondirne le specificità mediante il coinvolgimento e la partecipazione personale del ricercatore. Quindi lo scopo della ricerca qualitativa è idiografico, ovvero tale approccio ha per oggetto di studio il particolare, il singolo, invece della legge generale che modifica e accomuna più casi, scopo quest’ultimo della ricerca quantitativa. La ricerca qualitativa procede in maniera induttiva: dall’osservazione della realtà formula e riformula le sue interpretazioni”. Considerando tale prospettiva (Trincherò, 2004, pp. 85-139) si può affermare che questi molteplici percorsi interpretativi della realtà permettono indagini in profondità che rendono possibili interpretazioni plurime, oltre che legittimare la necessità di avvalersi di molteplici tecniche che possono favorire la conoscenza di soggetti e relazioni tra soggetti in contesti educativi e formativi di tipo informale, non formale e formale.

### 3. Tecniche di ricerca

Tutti gli autori che si sono occupati di riflettere sul collegamento tra le tipologie dei metodi di ricerca e il campo di indagine contenente la complessità dei processi educativi e formativi, concordano nel proporre una molteplicità di tecniche da utilizzare nella raccolta dei dati. In particolare, Denzin e Lincoln (2005b) presentano l’insieme di queste tecniche riferite alla ricerca qualitativa in generale, mentre Cohen, Manion e Morrison (2007) collegano una mappa molto articolata delle stesse tecniche alle indagini riferite ai processi educativi.

Tenendo conto di questa seconda pubblicazione, e riportando in estrema sintesi le differenze tra queste tecniche (di cui ne segnaleremo alcune delle più usate), la prima che può essere segnalata si riferisce all’osservazione (Dovigo, 2003). Nel processo di ricerca l’osservazione offre al ricercatore l’opportunità di raccogliere dati in contesti educativi in maniera libera, partecipata (osservazione partecipante) oppure strutturata; diretta (presenza fisica dell’osservatore) o indiretta (se si utilizzano materiali come video registrazioni ed altro). Nel caso dell’osservazione strutturata, il ricercatore utilizza protocolli di osservazione (altrimenti indicati come schede osservative) in cui vengono predefiniti gli specifici aspetti da osservare nei contesti di riferimento. I setting su cui possono essere focalizzate le osservazioni sono di diversa natura e, in linea di principio, possono riguardare: setting fisici (ambienti fisici e loro organizzazione); setting umani (l’organizzazione dei gruppi e/o degli individui che vengono osservati); setting interattivi (le interazioni che hanno luogo, formali/informali, pianificate/non pianificate, verbali/non verbali, ecc.); setting relativi agli interventi educativi (le risorse formative e la loro organizzazione, gli stili pedagogici nelle istituzioni educative, i curricula, la

programmazione didattica nelle scuole e la loro organizzazione, ecc.). Quello che preme sottolineare è che, al di là delle diverse procedure osservative utilizzate, il materiale di osservazione si traduce in testi scritti, tranne quando le osservazioni sistematiche si basano su una checklist predefinita. Questa considerazione è alla base di quanto verrà successivamente proposto in riferimento alla analisi dei dati, analisi avvalorata dalla codifica degli stessi testi.

Anche le interviste (Zammuner, 1998), che riguardano lo scambio di codici verbali tra due o più persone in risposta a domande poste dal ricercatore, possono avere diverse tipologie. Considerando le interviste faccia a faccia, si parla di intervista libera o non direttiva, in cui l'interesse del ricercatore deriva dalla produzione di materiale spontaneo da parte dell'intervistato, sollecitato da interrogativi molto generali. Si parla al contrario di intervista completamente strutturata quando il ricercatore pone domande predeterminate in modo chiuso. La differenza rispetto al questionario a risposta chiusa è che le risposte dell'intervistato hanno in questo caso maggiori gradi di libertà. Un terzo tipo di intervista è quella semistrutturata in cui il ricercatore predispose una serie di domande su cui desidera ricevere risposta da parte dell'intervistato. Vengono mantenuti tuttavia anche criteri di flessibilità, nel senso che il ricercatore può utilizzare ulteriori domande rispetto a quelle previste, aumentando la quantità e qualità del materiale prodotto dall'intervistato. I dati raccolti con le interviste completamente strutturate possono essere analizzati tramite criteri di tipo quantitativo (individuando frequenze, correlazioni, regolarità, fatti oggettivi, ecc.), mentre i dati raccolti tramite le interviste libere o semistrutturate possono essere analizzati secondo criteri di tipo qualitativo (ad esempio considerando modalità di spiegazione, di selezione dei fatti e di interpretazione degli stessi, usate dagli intervistati). Anche in questo secondo caso l'analisi dei dati si fonda su un contenuto di tipo linguistico, come nel caso dei materiali osservativi sopra segnalati. Le interviste vanno in genere registrate, previo assenso degli intervistati, e i dati raccolti, a partire dalla trascrizione delle risposte, possono essere analizzati tramite l'analisi del contenuto, da cui far emergere (come si vedrà nel prosieguo di questo saggio) i nuclei di significato presenti nel testo delle risposte degli intervistati.

Molti autori, oltre a Cohen, Manion e Morrison (2005), segnalano tipologie di intervista di gruppo, individuando tra queste il *focus group* e il *brainstorming* come le più interessanti. Nel *focus group* (vedi anche Zammuner, 2003) il conduttore coordina la discussione di un numero limitato di soggetti. L'obiettivo è quello che la discussione si focalizzi sull'argomento sul quale il conduttore intende raccogliere le opinioni (più che gli atteggiamenti) dei partecipanti. Il suo ruolo è dunque quello di stimolare la discussione in modo tale che le argomentazioni espresse abbiano come focus l'argomento prefissato. A questo scopo vengono usate dal conduttore domande "direzionali" che orientino la discussione, laddove questa dovesse allontanarsi dalla tematica che interessa approfondire. Queste interviste di gruppo possono essere realizzate in diversi contesti, ma risultano particolarmente opportune in quanto permettono di raccogliere in tempi brevi dati che emergono dagli scambi linguistici dei partecipanti. Il ricercatore può identificarsi con la figura del conduttore, oppure essere un osservatore esterno al gruppo.

Il *brainstorming* ha delle affinità con il *focus group*, ma se ne differenzia in quanto gli scambi discorsivi tra i partecipanti al gruppo sono più flessibili e liberi. La figura del ricercatore tende ad assumere un ruolo defilato e a dare maggiore spazio alle espressioni dei dialoganti che risultano dunque molto spontanee. L'obiettivo è quello di sollecitare la manifestazione di idee e di associazioni mentali il più possibile non controllate e non condizionate dall'attribuzione di giudizi di valore sul loro contenuto. Anche considerando queste due tipologie di interviste di gruppo, gli scambi discorsivi all'interno dei gruppi di riferimento possono essere registrati e l'analisi dei dati può avvenire, come per altri strumenti sopra menzionati, tramite l'analisi del contenuto.



Le ricerche etnografiche (Bogdan, Biklen, 2007, pp. 75-76; Sorzio, 2005, pp. 67-83) sono particolarmente focalizzate sui contesti operativi che caratterizzano i vari setting in educazione e si definiscono come indagini empiriche legate all'osservazione delle attività che si svolgono in questi stessi contesti in dimensione diacronica. Risulta estremamente interessante analizzare le interazioni dinamiche tra i soggetti che operano nei vari setting educativi, interazioni che esprimono gli apparati simbolici e conoscitivi degli stessi soggetti. Non a caso uno degli approcci segnalati come caratteristico delle ricerche di tipo qualitativo in educazione si riferisce all'interazionismo simbolico, cioè allo scambio di matrici di simboli sottostanti alle comunicazioni discorsive tra i soggetti, che riverberano anche i modelli culturali di cui gli stessi sono portatori. Questa indagine su campo riguarda appunto l'individuazione, nelle fasi preliminari dello svolgimento della ricerca, di questi modelli, espressi nelle fasi successive dagli scambi dialogici tra i soggetti. La raccolta dei dati di ricerca avviene tramite l'osservazione, in cui il ricercatore non assume un ruolo preminente nello svolgimento delle attività educative, ma si pone in una condizione di osservazione appunto, lasciando che l'attività dei partecipanti si esprima nella maniera più flessibile e libera.

Un altro percorso di indagine può riguardare la ricerca-azione in cui il ricercatore è parte integrante del progetto di ricerca e del suo svolgimento. L'obiettivo di questa forma di ricerca è quello di procedere al raggiungimento di scopi definiti tramite la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti. Questi scopi determinano l'itinerario di ricerca e vedono le persone direttamente impegnate nella traduzione operativa degli obiettivi all'interno di vari contesti di attività. Molto spesso si tratta di risolvere, tramite l'azione, dei problemi che vengono vissuti come tali da coloro che si coinvolgono nei setting educativi. Nelle ricerche etnografiche, come nella ricerca-azione, possono essere elaborati dei rapporti scritti (sia da parte del ricercatore, sia da parte dei partecipanti alle attività educative, anche tramite *self-report*), oppure possono essere analizzate le trascrizioni delle registrazioni degli scambi discorsivi, che descrivono lo svolgimento dei processi effettuato in ambedue questi percorsi. Si tratta anche in questo caso della produzione di testi scritti e si può procedere all'analisi del contenuto, come più volte già sottolineato.

Ulteriori tecniche che possono essere utilizzate per l'applicazione di metodi di ricerca qualitativa possono riguardare il *role-playing* e lo studio di caso. Il *role-playing* è definito come una partecipazione di più soggetti ad una situazione sociale simulata, che va intesa come contesto che stimola il gioco di ruoli in cui si simulano episodi sociali di vita. Questa tecnica consente rappresentazioni immaginarie di situazioni in cui il soggetto deve coinvolgersi, assumendo ruoli che possono essere improvvisati o precedentemente strutturati, accompagnando la comunicazione verbale anche con tipologie di comportamento. È interessante il contesto in cui i giochi di ruolo si realizzano, soprattutto per il trasferimento di immagini soggettive dalla vita reale alla situazione simulata. In termini di ricerca, il ricercatore può osservare le sedute di *role-playing* e definire gli aspetti da analizzare, utilizzando le differenti procedure osservative sopra indicate (preferibilmente videoregistrazioni).

Un ultimo oggetto di attenzione per raccogliere dati da analizzare secondo metodi di tipo qualitativo può essere l'analisi di un "caso" emblematico da considerare all'interno dei diversi setting educativi. Quando questo si verifica, le riflessioni sviluppate sono definite in termini tecnici "studi di caso". Tali studi possono essere svolti dal singolo soggetto tramite osservazioni, costituire lo stimolo per discussioni di gruppo oppure riferirsi ad indagini di tipo diacronico. In tutti questi casi, l'analisi dei dati avviene in prevalenza secondo le procedure sopra indicate.

## 4. Analisi dei dati

Le tecniche di ricerca, appena segnalate, consentono prevalentemente una raccolta di dati che si avvale di codici verbali (scambi discorsivi, riflessioni orali) trasferiti in testi scritti. Anche i *self-report* elaborati dal ricercatore, o dai partecipanti alle attività dei setting educativi, sono redatti in modo scritto. Per questa ragione, l'attenzione verrà ora focalizzata sull'analisi del contenuto come procedura per elaborare i dati raccolti mediante l'uso di queste tecniche.

Il modo più diffuso di analizzare i testi scritti presuppone diverse fasi di sistematizzazione dei dati.

### 4.1 Creazione di codici

In una prima fase si considerano i testi procedendo ad una segmentazione analitica del contenuto. Lo scopo è quello di individuare in ciascun passaggio del discorso diverse unità analitiche, che possono essere parole, oppure frasi, affermazioni o interi paragrafi dai quali evincere nuclei di significato. Questi nuclei sono definiti in letteratura *codici*, e sono l'esito di processi inferenziali. I codici correlati a questi nuclei di significato sono spesso indicati con sigle o etichette. Questi codici possono emergere dai dati di ricerca evidenziati secondo un approccio *bottom-up* (ed è in genere questa la procedura più diffusa considerando la Grounded Theory), oppure possono derivare dall'applicazione di sistemi di codici già previsti. Se si utilizzano alcuni software specificamente predisposti per l'analisi del contenuto (tra i quali Atlas.ti, Nud\*ist, ecc.), questa possibilità di usare schemi di codici correlabili con il progetto di ricerca, e/o emergenti dalla letteratura scientifica di riferimento, è resa più evidente.

In una seconda fase occorre trovare possibili tipologie di relazione tra i codici creati, e, secondo Johnson e Christensen (2004), tali tipologie possono emergere tenendo conto dei seguenti criteri:

- inclusione (il codice individuato è una parte di un altro codice dal significato più ampio);
- causa-effetto (il codice individuato è il risultato, oppure la causa, di un altro codice);
- generativo (il codice individuato genera un altro codice);
- relazioni funzionali (il codice individuato è in funzione di un altro codice);
- mezzo-fine (il codice individuato è un mezzo per raggiungere il fine segnalato da un altro codice);
- sequenze (il codice individuato è una parte di una sequenza di codici);
- attribuzioni (il codice individuato ricopre una caratteristica di un altro codice).

### 4.2 Aggregazioni di codici

Le fasi del processo di codifica appena segnalate danno luogo a modifiche iniziali, tenendo conto del carattere ricorsivo e ciclico dello stesso processo. Infatti, ad una prima lettura, ne seguono delle altre in cui la costruzione di codici può essere ridefinita finché non saranno colti i molteplici nuclei di significato emergenti dai testi esaminati (anche con l'apporto di giudici indipendenti).

Il passo successivo consiste nella costruzione di aggregazioni di codici. Ad esempio, nell'applicazione del software Atlas.ti, tali aggregazioni sono definite "famiglie di codici", e vengono trasposte in forma grafica nei network, che possono essere visualizzati applicando lo stesso software. Questo passaggio può essere realizzato tenendo conto di diversi criteri



tramite i quali creare le aggregazioni, che, proprio in virtù di questi criteri, possono assumere diverse strutturazioni interne (Bogdan, Biklen, 2007), alcune delle quali vengono di seguito presentate in modo assai sintetico.

Un primo criterio di strutturazione si riferisce ad aggregazioni che definiscono la *situazione*: si tratta di aggregazioni che racchiudono codici che hanno a che fare con il modo in cui i partecipanti alla ricerca considerano un determinato argomento. In altre parole, il ricercatore può creare questa aggregazione mettendo insieme codici che riguardano il punto di vista dei soggetti su una particolare tematica.

Un secondo criterio definisce aggregazioni che descrivono *processi*: in questa tipologia di aggregazione si possono includere tutti quei codici che esprimono sequenze di eventi, cambiamenti avvenuti nel tempo, o passaggi da uno status ad un altro. Per questa ragione si tratta di un criterio spesso utilizzato nell'analisi delle storie di vita.

In terzo luogo, è possibile trovare aggregazioni che descrivono specifiche *attività* in contesti operativi: i codici che è possibile includere in questo tipo di aggregazione sono codici che descrivono specifiche modalità operative o di comportamento, che si svolgono in un determinato contesto (diversi setting educativi e formativi, tra cui contesti informali, non formali e formali).

Un quarto possibile criterio è quello che dà luogo ad aggregazioni che descrivono relazioni nei micro- e nei macrosistemi sociali. Questo criterio implica la possibilità di aggregazioni che riguardano sia le relazioni a carattere informale, legate al vissuto quotidiano al di là degli apparati istituzionali (relazioni che possono instaurarsi tra le persone, come l'amicizia, i conflitti, le rivalità, ecc.), sia le relazioni a carattere formale, che descrivono rapporti basati su ruoli e posizioni sociali nelle istituzioni (relazioni intra- ed interistituzionali, ad esempio riferite alla scuola, ad altre organizzazioni formative, ecc.).

## 5. Ridiscussione dei criteri di validità e affidabilità nell'analisi dei dati di tipo qualitativo

Guba e Lincoln (1989) sono stati tra i primi studiosi a porsi il problema della applicabilità, o meno, dei criteri utilizzati nella ricerca di tipo quantitativo (in particolare quelli di validità e di affidabilità), per comprovare la correttezza dell'analisi dei dati di ricerche di tipo qualitativo. Successivamente altri autori hanno ripreso questa importante riflessione (Cohen, Manion, Morrison, 2007, pp. 133-164) procedendo a ridefinire questi termini chiave all'interno delle due tipologie di ricerca. Considerando la ricerca qualitativa rispetto a quella quantitativa, il termine "validità" può più efficacemente essere sostituito, ad esempio, con quello di "autenticità", e il termine di "affidabilità" con quelli di "credibilità", "consistenza", "applicabilità", ecc.

Secondo Saukko (2005, p. 344), esiste, nella raccolta di dati derivante dall'applicazione di metodi di ricerca di tipo qualitativo, l'incrocio tra tre diverse forme di validità, collegate rispettivamente alla dimensione contestuale, dialogica e auto-riflessiva. Anche in questo caso c'è una sostituzione dei criteri di validità usati più diffusamente nelle ricerche di tipo quantitativo.

Le sostituzioni terminologiche appena indicate (come moltissime altre che potrebbero essere riportate in una trattazione molto più analitica), non si collegano unicamente ad un puro esercizio linguistico, ma dipendono dai principi intrinseci della ricerca di tipo qualitativo. Questi principi (già presentati nella Tabella 1 di questo saggio), possono sinteticamente riferirsi a setting educativi specifici e contestualmente definiti, a dati socialmente collegati

a tali contesti e culturalmente situati, ad eventi analizzati nella loro dinamica di cambiamento e non predefiniti nei sistemi di analisi.

In conseguenza di ciò, il criterio di “attendibilità” dei dati, proprio della ricerca quantitativa, può essere sostituito con quello di “approccio critico”. Nella ricerca di tipo qualitativo, infatti, la figura del ricercatore assume un suo rilievo e la valutazione dei risultati della ricerca è resa tanto più adeguata, quanto più il ricercatore assume criteri analitici sempre più raffinati. Questo è possibile rendendo accessibili ad altri interlocutori le sue procedure di indagine e scoprendo con loro altri piani analitici della ricerca. In quest’ottica è utile considerare, tra le prospettive che rendono la ricerca di tipo qualitativo interessante, quella ecologica e quella culturale. I contesti educativi possono essere sempre più adeguatamente conosciuti proprio attraverso la scoperta sempre più profonda e articolata delle varie caratteristiche che ne definiscono la complessità, evidenziata dall’insieme degli eventi ambientali e culturali che attraversano tali contesti. Per questa ragione non è possibile ipotizzare solo procedure di ricerca che semplifichino tale complessità (procedure presenti nelle ricerche di tipo quantitativo), e rendano difficile l’individuazione di diversi piani di lettura delle situazioni educative, ma è necessario far emergere prospettive nuove e non previste che possono essere individuate applicando metodi di ricerca di tipo qualitativo.

## Riferimenti bibliografici

- Bogdan R., Biklen S. K. (2007<sup>5</sup>). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.
- Bryant A., Charmaz K. (2008) (Eds.). *The sage handbook of Grounded Theory*. London: Sage.
- Charmaz K. (2005). Grounded Theory in the 21<sup>st</sup> Century. Applications for advancing social justice studies. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 507-535). Thousand Oaks (California): Sage.
- Charmaz K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007<sup>6</sup>). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2005a). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Thousand Oaks (California): Sage.
- Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2005b). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Dovigo F. (2003). *Osservazione e formazione. Manuale per l’osservazione dei contesti educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Guba E. G., Lincoln Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks (California): Sage.
- Johnson B., Christensen L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*. New York: Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.
- Kuhn T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press (trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969).
- Liverta Sempio O. (1998). *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Saukko P. (2005). Methodologies for cultural studies. An integrative approach. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 343-356). Thousand Oaks (California): Sage.
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Zammuner V. L. (1998). *Tecniche dell’intervista e del questionario*. Bologna: Il Mulino.
- Zammuner V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.