

## La ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke

### Qualitative research: the narrative-thematic analysis approach by Braun & Clarke

Ilaria Scolaro

University of Palermo, Palermo (Italy)

Cristina Giorgia Maria Pia Pinello

University of Palermo, Palermo (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Socaro, I., & Pinello, C.G.M.P. (2026). La ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 287-295.  
<https://doi.org/10.7346/sird-012026-p287>

**Copyright:** © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

**Received:** March 15, 2026

**Accepted:** May 21, 2026

**Published:** June 30, 2026

**Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744**

**DOI: 10.7346/sird-012026-p287**

#### Abstract

Research, in every disciplinary field, is configured as a systematic and rigorous investigation process aimed at deepening and/or expanding the wealth of knowledge, theories and laws that characterize it. From this perspective, research methods in the educational field can be traced back to two main methodological orientations, distinguished on the basis of the difference between qualitative and quantitative approaches (Pagani, 2020). In the pedagogical field, qualitative research takes on an idiographic character, since it focuses on the particular and the individual case, rather than on the formulation of general laws aimed at standardizing and explaining multiple phenomena (Kuhn, 1969). The workshop, carried out on the occasion of the seminar day entitled "Research methodology, educational professionalism and Neuroeducation" promoted by the Neuroeducation Research Working Group, held on 23 May 2025 at the University of Palermo, entitled "Qualitative research: the narrative-thematic analysis of Braun & Clarke" presented within this contribution. The objective was to offer participants an experience of methodological study on the qualitative analysis of textual data, through the analysis of case studies proposed and devised by the hosts, and to promote emancipatory educational practices, recognize and value differences (Demo, 2015), increasing docimological skills in order to recognize evaluation as a transformative educational practice. In this sense, formative assessment, understood as a constant dialogue between teacher and learner, represents – as William and Thompson (2007) point out – a device for regulating and co-constructing learning.

**Keywords:** qualitative analysis, narrative analysis, formative assessment, inclusion.

#### Riassunto

La ricerca, in ogni ambito disciplinare, si configura come un processo di indagine sistematico e rigoroso finalizzato ad approfondirne e/o ampliarne il patrimonio di conoscenze, teorie e leggi che lo caratterizzano. In questa prospettiva, i metodi di ricerca in campo educativo possono essere ricondotti a due principali orientamenti metodologici, distinti sulla base della differenza tra approcci qualitativi e quantitativi (Pagani, 2020). In campo pedagogico, la ricerca qualitativa assume un carattere idiografico, poiché si concentra sul particolare e sul singolo caso, piuttosto che sulla formulazione di leggi generali volte a uniformare e spiegare fenomeni multipli (Kuhn, 1969). In quest'ottica si inserisce il workshop "Ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke", realizzato in occasione della giornata seminariale intitolata "Metodologia della ricerca, professionalità educative e Neuroeducation" promossa dal *Neuroeducation Research Working Group*, tenutasi il 23 maggio 2025 presso l'Università di Palermo, dal titolo "Ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke" presentato all'interno di questo contributo. L'obiettivo è stato quello di offrire ai partecipanti un'esperienza di approfondimento metodologico sull'analisi qualitativa dei dati testuali, attraverso l'analisi dei casi di studi proposto e ideati dai conduttori, e di promuovere pratiche educative emancipative, riconoscere e valorizzare le differenze (Demo, 2015), incrementando competenze docimologiche al fine di riconoscere la valutazione come pratica educativa trasformativa. In tal senso, la valutazione formativa, intesa come dialogo costante tra docente e discente, rappresenta - come sottolineano William e Thompson (2007) un dispositivo di regolazione e co-costruzione dell'apprendimento.

**Parole chiave:** analisi qualitativa, analisi tematica, valutazione formativa, inclusione.

#### Credit author statement

Il presente contributo, frutto della collaborazione tra le due autrici, è così suddiviso: Ilaria Scolaro è autrice dell'introduzione e dei paragrafi 1.2, 2, 4 e le conclusioni; Cristina Giorgia Maria Pia Pinello è autrice dei paragrafi 1.1, 3 e le conclusioni.

## 1. Introduzione

Il presente contributo intende inserirsi nel dibattito scientifico nazionale e internazionale relativo alla formazione iniziale e continua dei docenti in chiave inclusiva. L'originalità del lavoro risiede nella configurazione dell'Analisi Tematica (AT) di Braun & Clarke (2006) non soltanto come metodologia di ricerca scientifica, ma come vero e proprio dispositivo formativo e analisi critica delle culture valutative dei docenti. Intersecando la ricerca idiografica (Mortari & Ghirotto, 2019) con i costrutti dei *Disability Studies* e del paradigma *DisCrit* (Annamma et al., 2013), lo studio propone un modello di didattica esperienziale capace di sollecitare nei professionisti della scuola la decostruzione delle logiche normalizzanti che spesso sottendono alle pratiche di valutazione.

In particolare, il contributo si fonda sul presupposto che la ricerca qualitativa (Dewey, 1929), orientata secondo l'approccio riflessivo dell'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020), sia uno strumento centrale per indagare la complessità dei fenomeni educativi nelle loro dimensioni esperienziali, relazionali e narrative. Si riconosce, in questo modo, che l'educazione si costruisce attraverso significati e interazioni più che tramite soli dati quantitativi. In tale quadro, i *Disability Studies in Education* valorizzano le voci e le esperienze vissute, mentre il paradigma *DisCrit* evidenzia come le narrazioni educative siano inscritte in relazioni di potere, dove disabilità, razza e contesto socioculturale si intrecciano nella costruzione dell'identità (Goodley et al., 2018).

Su queste premesse si è articolato il *workshop*, realizzato nell'ambito della giornata "Metodologia della ricerca, professionalità educative e *Neuroeducation*", organizzata dal *Neuroeducation Research Working Group* il 23 maggio 2025 presso l'Università di Palermo ha promosso la comprensione e l'applicazione delle fasi dell'Analisi Tematica (Braun & Clarke, 2006), secondo un approccio riflessivo ai dati educativi. Il *workshop* intitolato "Ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke" ha offerto un'esperienza di approfondimento metodologico sull'analisi qualitativa dei testi. Tale approccio consente di mantenere l'attenzione non soltanto sui contenuti ricorrenti nelle narrazioni dei partecipanti, ma anche sulla struttura e sul significato delle storie attraverso cui essi raccontano le proprie esperienze. Come evidenziato da Riesman (2008), l'analisi narrativa permette di comprendere il modo in cui le persone costruiscono e organizzano le proprie esperienze attraverso il racconto, attribuendo loro significato nel tempo e nello spazio. In tal senso, il contributo intende colmare una specifica area di riflessione ancora poco esplorata nel dibattito pedagogico. L'analisi tematico-narrativa viene considerata non soltanto come procedura di analisi dei dati, ma anche come pratica formativa capace di sostenere nei docenti processi di riflessività critica sulle culture valutative, inclusive e professionali. L'elemento innovativo risiede nella traduzione operativa di un metodo di ricerca qualitativa in un dispositivo laboratoriale per la formazione docente, orientato alla decostruzione delle rappresentazioni normalizzanti e alla valorizzazione delle differenze.

### 1.1 Il quadro teorico

La scelta metodologica che orienta il processo di analisi rappresenta il momento culminante dell'intero percorso di ricerca, indipendentemente dall'ambito disciplinare in cui si colloca. In questa fase il ricercatore definisce le modalità attraverso cui osservare, interpretare e comprendere i fenomeni oggetto di studio, stabilendo i criteri che guideranno la raccolta, l'organizzazione e l'interpretazione dei dati. La metodologia, dunque, non è soltanto un insieme di tecniche operative, ma una vera e propria cornice epistemologica che orienta il modo in cui la realtà viene indagata e interpretata (Cipolla, 1998). La ricerca si configura come un processo di indagine sistematico e rigoroso volto ad approfondire, ampliare o verificare il patrimonio di conoscenze, teorie, documenti e leggi che caratterizzano una disciplina. Essa si fonda su procedure metodologiche definite e su un percorso logico che consente di produrre nuove conoscenze o di riconsiderare criticamente quelle esistenti. In quanto processo dinamico e progressivo, la ricerca può assumere forme differenti: può svilupparsi come approfondimento di paradigmi consolidati oppure come occasione di trasformazione dei quadri teorici di riferimento. In questo senso, Kuhn (1969) distingue tra la fase della "scienza normale", caratterizzata dall'approfondimento delle conoscenze all'interno di un paradigma condiviso dalla comunità scientifica, e quella della "scienza straordinaria", in cui si verificano cambiamenti radicali e riorganizzazioni profonde dei modelli interpretativi della realtà.

Anche nel campo educativo la ricerca si configura come un'attività conoscitiva sistematica rivolta allo studio dei fenomeni che la comunità scientifica riconosce come pertinenti al proprio dominio disciplinare. Tradizionalmente, i metodi di ricerca in campo educativo sono stati ricondotti a due principali orientamenti: quello quantitativo e quello qualitativo. Tale distinzione riguarda non solo le tecniche di raccolta e analisi dei dati, ma anche il modo di concepire la conoscenza e il rapporto tra ricercatore e realtà indagata. Negli ultimi anni, tuttavia, si è affermata la tendenza a superare una contrapposizione rigida tra questi orientamenti, favorendo una prospettiva di integrazione metodologica (Johnson e Onwuegbuzie, 2004). In molti studi, infatti, si combinano approcci qualitativi e quantitativi all'interno di specifici disegni di ricerca, adottando modelli integrati o *mixed methods* che consentono di valorizzare i punti di forza di entrambe le prospettive e di compensarne i limiti (Saukko, 2005).

In questa prospettiva, Heidegger (2002) evidenzia come la realtà umana non possa essere pienamente compresa attraverso procedure di misurazione e quantificazione, ma richieda approcci interpretativi capaci di coglierne i significati profondi. Questa consapevolezza ha contribuito allo sviluppo degli approcci qualitativi, ritenuti più adeguati a indagare la complessità dei processi educativi (Mortari, Ghirrotto, 2019). Secondo Coggi (2005), la ricerca qualitativa applicata all'educazione mira principalmente a comprendere la realtà educativa indagata e ad approfondirne le specificità attraverso il coinvolgimento diretto del ricercatore, il quale entra in relazione con il contesto e con i soggetti coinvolti, cercando di comprendere i significati che essi attribuiscono alle proprie esperienze.

Alla luce di questa prospettiva, Trincherò (2004) sottolinea come i molteplici percorsi interpretativi resi possibili dalla ricerca qualitativa permettano di indagare i fenomeni educativi in modo approfondito, offrendo letture plurime della realtà e legittimando l'uso di diverse tecniche di indagine.

L'analisi dei dati qualitativi richiede, quindi, un processo interpretativo orientato all'attribuzione di significati (Kim, 2016), attraverso pratiche ermeneutiche consapevoli che permettono di comprendere i fenomeni studiati nei contesti in cui si manifestano (Denzin, Lincoln, 2008). In questa prospettiva, l'interpretazione non rappresenta una fase meramente tecnica dell'analisi dei dati, ma un processo riflessivo attraverso cui il ricercatore costruisce progressivamente una comprensione articolata delle esperienze e dei significati espressi dai partecipanti. All'interno di questo quadro metodologico, nel presente studio è stata adottata la metodologia dell'analisi tematica proposta da Braun e Clarke (2006), scelta per la sua flessibilità e per la possibilità di sviluppare interpretazioni a partire dai dati emersi dai testi analizzati. L'analisi tematica consente infatti di individuare, analizzare e organizzare i temi ricorrenti presenti nel corpus dei dati, permettendo di identificare schemi di significato utili alla comprensione del fenomeno studiato. Secondo Braun e Clarke (2006), i temi non emergono automaticamente dai dati, ma vengono costruiti attraverso un processo interpretativo che implica una continua interazione tra il materiale empirico, il quadro teorico e la prospettiva del ricercatore. In questo modo l'analisi tematica consente di sviluppare una comprensione articolata delle esperienze narrate dai partecipanti e dei significati attribuiti alle proprie pratiche e ai contesti in cui operano.

Nel presente lavoro l'analisi tematica è stata integrata con una prospettiva narrativa, configurandosi pertanto come analisi tematico-narrativa. Tale impianto ci ha permesso di mantenere l'attenzione non solo sui contenuti ricorrenti presenti nei dati, ma anche sulle modalità attraverso cui i partecipanti hanno costruito e raccontato le proprie esperienze. Le narrazioni non sono state considerate semplici resoconti di eventi, ma forme attraverso cui i soggetti hanno interpretato la propria esperienza, costruito significati e attribuito senso alle pratiche educative.

L'approccio tematico-narrativo ha consentito, dunque, di individuare i temi ricorrenti all'interno delle narrazioni e, al contempo, di comprendere il modo in cui tali temi si articolavano nelle storie dei partecipanti e nei contesti sociali e culturali in cui si collocavano. Attraverso questo tipo di analisi è stato possibile restituire la complessità delle esperienze educative, evidenziando sia gli elementi comuni che sono emersi dai racconti dei partecipanti sia le specificità delle traiettorie individuali.

In questo senso, l'analisi tematico-narrativa ha rappresentato uno strumento particolarmente efficace per lo studio dei fenomeni educativi, poiché ha consentito di esplorare in profondità esperienze, rappresentazioni e pratiche dei soggetti coinvolti nei contesti formativi, valorizzando la dimensione soggettiva e contestuale dei processi educativi.

## 1.2 L'Analisi Narrativo-Tematica tra *Disability Studies* e paradigma *DisCrit*

Nel campo della ricerca educativa, l'analisi qualitativa dei dati narrativi rappresenta uno strumento particolarmente efficace per esplorare la complessità dei fenomeni educativi, poiché consente di indagare i significati attribuiti dai soggetti alle proprie esperienze e alle pratiche educative in cui sono coinvolti. In questa prospettiva, l'analisi tematica proposta da Braun e Clarke (2006) si configura come un metodo flessibile e rigoroso per l'individuazione e l'interpretazione dei *pattern* di significato emergenti nei dati testuali, permettendo al ricercatore di organizzare e interpretare le narrazioni in relazione al contesto teorico di riferimento. L'attenzione alla dimensione narrativa dei dati si colloca in continuità con le prospettive teoriche dei *Disability Studies in Education*, che mettono in discussione i modelli educativi fondati su logiche normalizzanti e sottolineano la necessità di riconoscere e valorizzare le esperienze vissute delle persone con disabilità. L'approccio qualitativo si configura come uno strumento fondamentale per comprendere in profondità i fenomeni educativi, esplorando significati, percezioni ed esperienze dei soggetti coinvolti. Le pratiche educative, infatti, sono intrinsecamente legate a contesti, significati e relazioni che si articolano attraverso il linguaggio e le narrazioni. In questa prospettiva, i *Disability Studies in Education* sottolineano l'importanza di dare voce alle esperienze vissute e ai racconti soggettivi (Connor, Gabel, Gallagher & Morton, 2008), mentre il paradigma *Disability Critical Race Studies (DisCrit)* evidenzia come le narrazioni emergano nei contesti sociali e culturali, intrecciando disabilità e dinamiche di potere (Annamma, Connor & Ferri, 2013). Analizzare testi qualitativi significa evidenziare che dietro ai numeri ci sono storie, esperienze vissute e significati costruiti nell'interazione tra le persone, restituendo così la complessità dei processi educativi. In questo quadro, l'analisi narrativo-tematica consente di esplorare in profondità le rappresentazioni, le esperienze e le pratiche educative emergenti dai dati qualitativi, riconoscendo che le narrazioni non costituiscono semplici descrizioni della realtà, ma processi interpretativi attraverso cui i soggetti costruiscono e negoziano significati. L'analisi dei dati testuali permette pertanto di mettere in luce la complessità dei fenomeni educativi, restituendo una lettura interpretativa delle dinamiche relazionali, culturali e istituzionali che attraversano i processi di apprendimento.

## 2. La metodologia formativa del Workshop

Il *workshop* "Ricerca qualitativa: l'analisi narrativa-tematica di Braun & Clarke" ha adottato una metodologia formativa di tipo qualitativo di carattere esperienziale e laboratoriale, fondata sull'applicazione diretta del modello di analisi tematica proposto da Braun e Clarke (2006). L'attività formativa è stata progettata con l'obiettivo di offrire ai partecipanti un'esperienza di apprendimento attivo che integrasse la dimensione teorica della ricerca qualitativa con l'esercizio pratico dell'analisi dei dati. In tale prospettiva, la conoscenza è stata concepita secondo un orientamento interpretativo, che riconosce il valore epistemologico dei significati, delle narrazioni e delle esperienze vissute come fonti privilegiate per la comprensione dei fenomeni educativi.

Dal punto di vista organizzativo, il *workshop* è stato articolato in tre momenti principali. In una prima fase è stata proposta una breve introduzione teorica al metodo dell'analisi tematica, finalizzata a presentare i presupposti epistemologici dell'approccio qualitativo e le principali caratteristiche del modello elaborato da Braun e Clarke (2006), oltre che della valutazione sommativa e formativa. A questa fase iniziale è seguita un'attività laboratoriale centrata sull'analisi guidata di casi di studio, durante la quale i partecipanti hanno potuto applicare concretamente le diverse fasi del processo di codifica e costruzione dei temi. Infine, il *workshop* si è concluso con un momento di discussione e *debriefing* collettivo, finalizzato alla riflessione condivisa sui risultati emersi e sulle difficoltà interpretative incontrate nel corso dell'analisi. Questa articolazione ha permesso di coniugare teoria e pratica, promuovendo una modalità di apprendimento attiva e partecipata. Dal punto di vista metodologico, il *workshop* si è basato su un impianto di studio di caso di tipo qualitativo e narrativo. I materiali analizzati dai partecipanti erano costituiti da brevi interviste e da descrizioni di situazioni educative verosimili, costruite con l'obiettivo di rappresentare differenti pratiche e concezioni della valutazione nei contesti educativi. Tali casi di studio hanno costituito il *corpus* testuale su cui i partecipanti hanno applicato il processo di analisi tematica. La scelta di utilizzare narrazioni e situazioni contestualizzate risponde alla necessità di valorizzare la dimensione interpretativa e situata dei

processi educativi, consentendo di esplorare le diverse prospettive e rappresentazioni che emergono nei contesti formativi. In questo senso, l'impiego di casi narrativi si colloca in continuità con l'attenzione alla dimensione esperienziale e soggettiva propria dei *Disability Studies* (Connor, Gabel, Gallagher & Morton, 2008) e del paradigma *DisCrit* (Annamma, Connor & Ferri, 2013), che riconoscono la narrazione come uno spazio privilegiato di espressione delle soggettività e di problematizzazione delle dinamiche di potere presenti nei contesti educativi.

Per facilitare il processo analisi tematica sono stati costruiti alcuni casi di studio tratti dal contesto educativo, con particolare riferimento alle pratiche di inclusione scolastica. L'obiettivo era mostrare come le fasi di familiarizzazione con i dati, codifica e costruzione dei temi possano tradursi in strumenti utili per l'interpretazione e la riflessione pedagogica. Nello specifico gli studi di caso utilizzati nel *workshop* sono stati orientati a indagare, in prospettiva qualitativa, le concezioni e le pratiche relative alla *formative evaluation* e alla *summative evaluation* nei contesti educativi, intese come dimensioni complementari del processo di insegnamento-apprendimento, distinte per finalità e funzioni. Come afferma Scriven (1967), la distinzione tra valutazione formativa e sommativa riguarda la loro funzione epistemologica: la prima mira al miglioramento in itinere del processo educativo, la seconda alla certificazione dei risultati. La valutazione formativa si configura quindi come un processo dinamico e dialogico che promuove autoregolazione e riflessione metacognitiva. Black e Wiliam (1998) ne hanno approfondito questa prospettiva, evidenziandone la funzione regolativa continua basata su feedback tempestivi, coinvolgimento attivo degli studenti e condivisione dei criteri valutativi. Su queste basi teoriche sono stati elaborati, per il *workshop*, tre studi di caso in forma di interviste narrative, progettati per rappresentare differenti visioni della valutazione: le interviste 1 e 3 esprimono un orientamento formativo, fondato su osservazione continua, feedback descrittivo e personalizzazione; l'intervista 2 riflette invece un approccio prevalentemente sommativo, centrato sulla misurazione degli obiettivi e sulla documentazione dei risultati. I casi sono stati analizzati dai partecipanti mediante l'analisi tematica di Braun e Clarke (2006). Tale metodo ha consentito di esplorare rappresentazioni, credenze e pratiche professionali, offrendo una lettura interpretativa dei significati attribuiti alla valutazione. La costruzione dei casi non aveva dunque finalità meramente descrittive, ma mirava ad attivare un processo riflessivo e metacognitivo, riconoscendo la valutazione come pratica trasformativa.

### 3. Descrizione del Workshop

Il *workshop* ha coinvolto diciannove docenti in servizio nella scuola secondaria di primo grado e si è articolato in tre momenti: introduzione teorica, attività pratiche e discussione di gruppo. Dopo un inquadramento sulle premesse epistemologiche della ricerca qualitativa e richiami alla valutazione formativa e sommativa, i partecipanti hanno lavorato in piccoli gruppi su casi di studio relativi alla valutazione educativa. I partecipanti, organizzati in piccoli gruppi, hanno svolto un'attività di codifica manuale del materiale testuale, annotando osservazioni, codici e possibili temi emergenti. I risultati di questo lavoro sono stati successivamente condivisi e discussi in una sessione plenaria, favorendo un confronto tra le diverse interpretazioni emerse.

Questo percorso analitico ha individuato *pattern* di senso emergenti all'interno dei testi, restituendo la pluralità delle prospettive e la complessità che caratterizza i fenomeni educativi.

Il modello di Analisi Tematica (AT) adottato durante il *workshop* è quello delineato da Braun e Clarke (2006) e successivamente ripreso e adattato al contesto educativo da Pagani (2020) che prevede un processo analitico articolato in sei fasi principali. Tali fasi comprendono: la familiarizzazione con i dati; la generazione dei codici iniziali; la ricerca dei temi; la revisione dei temi; la definizione e denominazione dei temi; infine, la produzione del *report* finale.

La prima fase ha permesso ai partecipanti la familiarizzazione con i dati e ha rappresentato il momento in cui si sono immersi profondamente nel *corpus* testuale attraverso letture ripetute dei materiali. In questa fase sono state annotate impressioni preliminari e osservazioni spontanee, spesso sotto forma di note a margine del testo, che hanno consentito di individuare primi elementi di interesse per l'analisi.

La seconda fase ha riguardato la generazione dei codici iniziali, in cui i partecipanti hanno identificato le unità minime di significato presenti nei dati, attribuendo a ciascuna di esse un codice descrittivo che ne sintetizzasse il contenuto. Nella terza fase, definita ricerca dei temi, i diversi codici sono stati analizzati e

messi in relazione tra loro allo scopo di individuare configurazioni di significato ricorrenti. I codici affini sono stati raggruppati in categorie più ampie, che hanno costituito i primi nuclei tematici emergenti dall'analisi. Questa fase ha comportato un lavoro interpretativo volto a cogliere le relazioni tra i diversi elementi del *corpus* e a costruire una prima struttura tematica.

La quarta fase ha previsto la revisione dei temi individuati. Tale revisione è avvenuta su un duplice livello: da un lato è stata verificata la coerenza interna di ciascun tema rispetto ai codici che lo componevano; dall'altro è stata valutata la rappresentatività dei temi rispetto all'intero *corpus* dei dati. Questo processo ha consentito di raffinare la struttura tematica, eliminando eventuali temi non sufficientemente supportati dai dati o suddividendo quelli eccessivamente ampi o complessi.

Successivamente si è proceduto alla definizione e denominazione dei temi, momento in cui ciascun tema è stato ulteriormente precisato e sintetizzato attraverso l'attribuzione di un'etichetta concettualmente significativa. Il nome assegnato ha aiutato i partecipanti a catturare l'essenza del tema e di comunicarne in modo chiaro il contenuto interpretativo. Infine, l'ultima fase ha condotto alla produzione del *report*, che ha descritto il momento in cui i risultati dell'analisi sono stati organizzati in una narrazione interpretativa coerente con le domande di ricerca iniziali e con il quadro teorico di riferimento. Il *report* non si è limitato a descrivere i temi emersi, ma li ha integrati con la letteratura scientifica esistente, mettendo in evidenza le possibili implicazioni interpretative e le prospettive di sviluppo future dello studio.

In questa prospettiva, la ricerca viene intesa come un processo ermeneutico e situato, nel quale il ricercatore – o, nel contesto del *workshop*, ciascun partecipante – ha assunto un ruolo attivo nella costruzione dei significati attraverso l'interazione con i dati e con il contesto di indagine. Tale impostazione si colloca all'interno della tradizione della ricerca educativa idiografica, orientata non tanto alla generalizzazione statistica dei risultati quanto alla comprensione approfondita dei fenomeni umani ed educativi nella loro complessità (Mortari & Ghirrotto, 2019; Trincherò, 2004). Inoltre, la dimensione laboratoriale del *workshop* ha favorito l'emergere di pratiche collaborative di interpretazione, in cui il lavoro di gruppo ha sostenuto processi di riflessività, confronto e negoziazione dei significati. Il *debriefing* conclusivo ha rappresentato un momento particolarmente significativo del percorso formativo, poiché ha consentito ai partecipanti di discutere collettivamente le difficoltà incontrate nel processo di analisi, di riflettere sul ruolo del ricercatore come co-costruttore della conoscenza e di riconoscere il valore formativo dell'analisi qualitativa come strumento per comprendere in modo critico e situato i fenomeni educativi. Esso ha rappresentato un momento di riflessione collettiva, nel quale sono state analizzate le difficoltà interpretative incontrate durante il processo analitico, le scelte metodologiche effettuate e il ruolo del ricercatore come soggetto attivo nella costruzione dei significati.

#### 4. Conclusioni

Il *workshop* ha costituito un significativo spazio di integrazione tra dimensione formativa e pratica di ricerca, offrendo ai partecipanti strumenti operativi e occasioni di riflessione critica per l'analisi dei dati qualitativi. L'iniziativa si colloca nel più ampio quadro della *Neuroeducation* e della formazione di professionisti dell'educazione capaci di utilizzare consapevolmente metodologie di ricerca nei contesti educativi. In tale prospettiva, l'esperienza ha inteso esplorare ulteriormente le potenzialità applicative del metodo di analisi tematica proposto da Braun e Clarke (2006) in ambito educativo e inclusivo. Questo orientamento si inserisce in una visione coerente con i principi della *Neuroeducation*, che pone attenzione alle basi neurobiologiche dei processi di apprendimento e insegnamento e riconosce nella ricerca educativa uno strumento fondamentale per selezionare, sperimentare e validare pratiche didattiche efficaci e contestualmente pertinenti.

In questa prospettiva, l'analisi tematica si configura come una risorsa metodologica efficace per indagare i processi di apprendimento, la costruzione dell'identità professionale e le dinamiche relazionali che attraversano le pratiche educative.

L'esperienza laboratoriale ha evidenziato un elevato livello di partecipazione e coinvolgimento da parte dei partecipanti. Il lavoro analitico ha favorito una maggiore consapevolezza delle implicazioni epistemologiche proprie della ricerca qualitativa e ha reso evidente la complessità del passaggio dalla fase di codifica alla costruzione dei temi interpretativi. La discussione conclusiva ha permesso inoltre di mettere in relazione

il modello di Braun e Clarke (2006) con le pratiche educative e con i processi di valutazione formativa, evidenziando il ruolo dell'analisi qualitativa come dispositivo utile non solo per descrivere, ma anche per comprendere criticamente e trasformare i contesti educativi.

In questo quadro, il *workshop* ha contribuito allo sviluppo non soltanto di competenze metodologiche, ma anche a un più ampio processo di professionalizzazione degli operatori dell'educazione. La letteratura scientifica individua, infatti, diverse aree di competenza centrali per la formazione degli insegnanti e degli educatori: competenze metodologico-didattiche (Bocci et al., 2021), competenze digitali, culturali e relazionali (Traversetti & Rizzo, 2023), competenze legate alla ricerca e alla sperimentazione educativa (Baldacci, 2020), nonché la capacità di gestire in modo autonomo e riflessivo il proprio apprendimento lungo tutto l'arco della vita professionale (Baldacci, 2020). L'integrazione di tali dimensioni consente ai professionisti dell'educazione di promuovere pratiche pedagogiche orientate all'emancipazione, valorizzare le differenze presenti nei contesti formativi e favorire modalità di insegnamento-apprendimento cooperative e partecipative, in linea con una prospettiva socio-costruttivista (Demo, 2015). In questa direzione, la ricerca e la formazione continua assumono un ruolo imprescindibile nel rispondere alla pluralità dei bisogni educativi degli studenti, sostenendo al contempo processi di riflessività critica sulle pratiche professionali e orientando percorsi di miglioramento continuo (D'Auria, 2023; Traversetti & Rizzo, 2023 in Baschiera, 2024).

Alla luce delle evidenze emerse, risulta inoltre possibile mettere in dialogo l'esperienza del *workshop* con alcune riflessioni teoriche sull'analisi qualitativa dei dati nella ricerca educativa proposte da Raffaella Semeraro (2011). Come sottolinea l'autrice, la ricerca qualitativa si configura come una pratica situata, nella quale l'osservatore è immerso nel contesto di indagine e contribuisce a trasformarlo attraverso processi interpretativi e riflessivi (Denzin & Lincoln, 2000). In questa prospettiva, il ricercatore non si limita alla raccolta e descrizione dei dati, ma partecipa attivamente alla costruzione della conoscenza, attraverso una dinamica dialogica e collaborativa che coinvolge i partecipanti nella produzione e condivisione di significati, rappresentazioni e narrazioni (Sorzio, 2005).

Particolarmente rilevante, in questo senso, appare anche la ridefinizione dei criteri di qualità della ricerca proposta da Semeraro (2011), che invita a superare le tradizionali categorie di validità e affidabilità a favore di concetti quali autenticità, credibilità e applicabilità. Secondo tale prospettiva, la qualità della ricerca qualitativa non si fonda sulla replicabilità dei risultati, quanto piuttosto sulla trasparenza delle procedure analitiche e sulla coerenza del processo interpretativo. Questo orientamento risulta pienamente coerente con l'approccio metodologico di Braun e Clarke, il quale attribuisce particolare rilevanza alla posizionalità del ricercatore, alla sensibilità nei confronti dei contesti e alla costruzione condivisa dei temi emergenti.

Il riferimento ai paradigmi della complessità, della contestualità e della processualità (Semeraro, 2011) consente infine di interpretare la ricerca qualitativa non come una semplice tecnica di analisi dei dati, ma come un processo di comprensione ecologica e culturale dei fenomeni educativi. L'attenzione ai contesti, alle relazioni e alle narrazioni individuali e collettive si mostra coerente con la prospettiva della *Neuroeducation*, che considera i processi formativi come eventi dinamici, relazionali e multisistemici.

In questa prospettiva, la dimensione formativa della ricerca qualitativa si intreccia strettamente con gli obiettivi del *workshop*. La pratica investigativa non viene concepita come un momento separato dalla formazione, ma come un dispositivo di apprendimento professionale e di sviluppo identitario. Il ricercatore-educatore, immerso nei contesti e nelle relazioni educative, assume così il ruolo di soggetto riflessivo e responsabile, capace di produrre conoscenze situate e trasformative attraverso un'analisi critica della realtà educativa (Pagani, 2020).

L'esperienza teorico-pratica presentata non si esaurisce, alla luce di quanto esposto, nella descrizione di una singola azione formativa, ma intende offrire un avanzamento metodologico spendibile nel panorama internazionale della *Teacher Education*. Il contributo originale al dibattito risiede nell'aver dimostrato empiricamente come l'approccio narrativo-tematico permetta di operationalizzare i principi teorici dei *Disability Studies* e della *Neuroeducation* all'interno delle pratiche quotidiane di valutazione formativa. I risultati evidenziano che l'appropriazione degli strumenti della ricerca qualitativa da parte dei docenti (Pagani, 2020) favorisce lo sviluppo di una postura riflessiva fondamentale per la transizione da sistemi docimologici meramente certificativi a dispositivi di reale emancipazione e valorizzazione delle differenze (Demo, 2015). Il valore del contributo risiede quindi nella possibilità di proporre un modello metodologico-formativo replicabile in altri contesti di formazione iniziale e continua degli insegnanti, capace di

connettere ricerca qualitativa, riflessività professionale e pratiche valutative inclusive. Tale prospettiva consente di ampliare il dibattito pedagogico sull'uso dei metodi qualitativi non solo come strumenti di conoscenza, ma come mediatori di trasformazione professionale e istituzionale.

## Bibliografia

- Annamma, S. A., Connor, D., & Ferri, B. (2013). Disability critical race studies (DisCrit): Theorizing at the intersections of race and dis/ability. *Race ethnicity and education*, 16(1), 1-31.
- Baldacci, M. (2020). *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale. Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Baschiera, B. (2024). L'inclusione scolastica raccontata dai docenti precari in un laboratorio di scrittura autobiografica volto alla ricerca del proprio sé personale e professionale School inclusion from the perspective of temporary teachers in an autobiographical workshop to achieve personal and professional growth. *Italian journal of special education for inclusion*, 12(1), 302-312.
- Black P. e William D. (1988), Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5, 7-74.
- Bocci, F., Cantatore, L., Lepri, C., & Quagliata, A. (2022) (eds.). *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*. Roma: TrE-Press
- Bocci, F., Guerini, I., & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1).
- Bogdan R., Biklen S. K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York: Pearson Education Inc., Allyn & Bacon.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cipolla, C. (Ed.). (1998). *Il ciclo metodologico della ricerca sociale* (Vol. 18). Milano: FrancoAngeli.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education—implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 441-457.
- D'Auria, A. (2023). La formazione degli insegnanti per una Scuola di tutti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 209-215.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze: Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). London: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research Vol. 3: The landscape of qualitative research* (3rd ed.) (pp. 1-43). Sage: Thousand Oaks.
- Dewey J. (1929), *The sources of a science of education*. New York: Livering (tr. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1971).
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Goodley, D., D'Alessio, S., Ferri, B., Monceri, F., Titchkosky, T., Vadalà, G., ... & Medeghini, R. (2018). Disability Studies e inclusione. *Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*. Trento: Erickson.
- Heidegger M. (2002), *Segnavia*. Milano: Adelphi.
- Ianes, D., & Demo, H. (2022). *Specialità e normalità*. Trento: Erickson.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Kuhn T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University Press (trad. it. *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969).
- Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 343-356). Thousand Oaks: Sage.
- Liverta Sempio, O. (1998). Vygotskij, Piaget, Bruner. *Concezioni dello sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L., Ghirotto L. (2019) (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage.
- Saukko P. (2005). Methodologies for cultural studies. An integrative approach. In N. K. Denzin, Y. S. Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.

- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* (GIRE), 4(7), 97–106.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Traversetti, M., & Rizzo, A. L. (2023). Per una riflessione su formazione degli insegnanti e didattica inclusiva. Alcuni dati di ricerca di un progetto nazionale sulla comprensione del testo. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25 (supplemento)), 68-87.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- William, D., & Thompson, M. (2007). *Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work?* In C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (pp. 53–82). Lawrence Erlbaum Associates.