

Le dimensioni "deeply" e "broadly" nella ricerca educativa. Lezioni apprese da una ricerca su valutazione e *governance* nelle scuole¹

Katia Montalbetti

Università Cattolica del Sacro Cuore

Emanuele Rapetti

Università Cattolica del Sacro Cuore

Abstract

Nel contributo, la riflessione sulle opportunità e sui rischi derivanti dall'impiego dei metodi misti nella ricerca educativa prende le mosse dall'analisi di una indagine empirica, "Valutazione e *governance* della scuola. Verso un sistema valutativo *context-based*", finalizzata a conoscere le pratiche valutative agite nelle scuole nella prospettiva di sviluppare una *governance* efficace dell'istituto scolastico.

La questione è affrontata sul piano epistemologico, soffermandosi dapprima sulle ragioni che rendono i *mixed methods* particolarmente appropriati per la ricerca in ambito educativo e precisando poi le resistenze culturali ancora presenti nel contesto italiano. Il superamento della distinzione rigida fra quantitativo e qualitativo, ampiamente sostenuto in letteratura internazionale sebbene a tutt'oggi oggetto di dibattito, è argomentato con riferimento specifico al dispositivo metodologico progettato e implementato nell'indagine presa in esame. Gli elementi e gli spunti emersi sul piano concreto sono poi riletti in modo critico al fine di arricchire il frame teorico di riferimento.

The paper deals with the reflection on the opportunities and risks connected to mixed methods in educational research moving from the empirical research "Valutazione e *governance* della scuola. Verso un sistema valutativo *context-based*"; this one aimed to know about school assessment and evaluation practices in order to develop an effective governance of the school. The issue is addressed at epistemological level focusing initially on the reasons that make the mixed methods particularly suitable for research in education and then specifying the cultural resistance still present in the Italian context. The overcoming of the rigid distinction between quantity and quality, widely supported in the international literature although still

subject to debate, is argued according to the specific methodological device designed and implemented in the research. The elements put in evidence are read critically in order to enrich the theoretical frame.

Parole chiave: metodi misti, ricerca educativa, scuola, valutazione, governance

Keywords: mixed methods, educational research, school, evaluation/assessment, governance

Introduzione

In che modo la ricerca può contribuire ad aumentare la conoscenza circa le situazioni educative? Quali modalità si rivelano più adeguate? Interrogarsi circa i metodi sottende un'opzione epistemologica di fondo ovvero l'accettazione della possibilità di acquisire conoscenza della realtà educativa mediante dati empirici. Entro questo *frame* generale va collocato il dibattito circa le opportunità e i rischi connessi con l'approccio dei metodi misti.

Le considerazioni sviluppate in questo contributo muovono dal riconoscimento della natura dinamica e evolutiva della ricerca educativa la quale si confronta con un oggetto particolarmente complesso e richiede l'adozione di approcci innovativi e mai definiti una volta per tutte. In tal senso, i metodi misti paiono rispondere al bisogno di conoscere il "quanto" e il "come/perché" di un fenomeno educativo per spiegarlo e comprenderlo nelle sue molteplici articolazioni. Dato che i "*mixed methods have particular value when a researcher is trying to solve a problem that is present in a complex context*" (Tashakkori & Teddlie, 2003, p. 293) non stupisce che il loro impiego appaia particolarmente promettente per lo studio delle situazioni educative.

Ricerca educativa: questione di metodo?

La ricerca educativa è contraddistinta non solo dal suo oggetto di studio cioè l'educazione nel suo dispiegarsi in una pluralità di fatti e fenomeni, ma anche dalla prospettiva specifica secondo la quale l'impianto di indagine si dispone; l'educazione infatti può essere studiata sotto molteplici profili sociologico, psicologico, economico ed è pertanto opportuno definire il punto di vista della pedagogia la quale integra l'aspetto descrittivo, legato all'osservazione delle situazioni edu-

cative, e quello prescrittivo, connesso con la dimensione assiologica di riferimento. Questa consapevolezza deve perciò guidare l'individuazione di metodi coerenti con questo duplice piano per dare attuazione ai principii scientifici di pertinenza, validità e affidabilità in modo coerente al *frame* epistemologico di riferimento (Montalbetti, 2002).

Alla ricerca educativa sono stati contestati lo scarso impatto sui processi educativi reali, l'incapacità di porsi come interlocutore significativo per la sfera decisionale e il *policy making*, l'eccessiva frammentazione in indagini spesso di scarsa rilevanza e di portata limitata, l'assenza di un apparato metodologico e tecnico per confrontare dati nel tempo e nello spazio (Hammersley, 2002; Mortari, 2010).

Tali rilievi critici possono essere collocati attorno a due principali aree di debolezza: a) la ricerca educativa non è scientifica poiché non soddisfa pienamente i criteri metodologici che conferiscono scientificità al suo procedere e ai suoi risultati b) la ricerca educativa è priva di utilità per quanti si occupano di educazione a livelli differenziati, sia micro (operatori) sia macro (decisori) (Montalbetti, 2012).

In questa sede merita riflettere sul primo snodo muovendo dal presupposto che l'accettazione dell'istanza scientifica da parte del discorso pedagogico ha seguito un percorso lento e costellato da difficoltà, in particolare nel contesto italiano (ad esempio Montalbetti, 2002; Becchi & Vertecchi, 1985; Nanni, 1997). Ad oggi anche nel nostro Paese lo scientismo dogmatico e la retorica antiscientifica sono quasi del tutto superati ma permangono, soprattutto a livello operativo, zone d'ombra, incertezze e resistenze.

Un'espressione della tensione descritta è il dibattito, avviato già negli anni Ottanta, circa l'impiego dei metodi quantitativi o qualitativi nello studio delle situazioni educative (ad esempio Pellerey, 1990; Lumbelli, 1984; Gattullo, 1989). In realtà, la qualità di una ricerca è data non dall'adozione di determinate procedure piuttosto dall'impiego razionale e intelligente di un metodo per affrontare un problema in modo critico. E' pertanto non utile oltreché non fondato leggere il rapporto in termini antitetici. Come osserva Pellerey infatti l'opzione a favore delle metodologie qualitative pare, nei casi estremi, una reazione eccessiva all'avvaloramento esclusivo delle metodologie quantitative all'interno della prospettiva positivista-sperimentale (Pellerey, 1994).

Definire le caratteristiche di quantitativo e qualitativo non è un'operazione agevole; con riferimento specifico alla ricerca educativa si è osservato che la prima si prefigge la "estensione. Si mira ad avere dati tra loro confrontabili e aggregabili" mentre la seconda concerne la "rilevazione in profondità. Si mira ad avere più informazione possibile, anche se non confrontabile o non aggregabile, rinunciando alla generalizzabilità dei risultati in favore della trasferibilità delle procedure e delle conclusioni a contesti affini" (Trincherò, 2002, pp. 41-42). La constatazione che le due intenzioni molto spesso sono interconnesse e compresenti fa cogliere la par-

zialità di ciascuna prospettiva e il potenziale valore aggiunto dato dal loro impiego congiunto (Rapetti, 2011; Ortalda, 2013).

Le scelte metodologiche necessitano di una attenta considerazione delle variabili contestuali; ciò può indurre ad abbandonare “la logica del metodo della ricerca, scelto a priori sulla base dei presupposti ontologici del ricercatore”, in favore della strategia di ricerca (Trincherò, 2002, pp. 41-42) ove i metodi e le tecniche sono individuati in base alle specificità del contesto; in tal senso Ortalda osserva che “l’uso di un metodo non è questione di convinzione aprioristica ma di scelta del modo più adeguato per rispondere alle domande di ricerca” (Ortalda, 2013, p. 9). Occorre tuttavia guardarsi dal rischio di impiegare in maniera disinvolta i metodi fuori da una prospettiva di senso. Il richiamo, certamente condivisibile, al criterio aureo dell’adeguatezza (Trobia, 2005) va poggiato infatti sul riconoscimento della natura non neutra dei metodi che devono perciò trovare collocazione in un quadro complessivo coerente.

L’orientamento a superare opposizioni e dogmatismi in nome dei principii del pluralismo e dell’integrazione prevalente nel campo delle scienze sociali assume importanza particolare in ambito pedagogico dove la ricerca è ancora impegnata a costruirsi un’identità solida con la quale interagire con le altre scienze che si occupano di educazione (Viganò, 2005). L’assenza di una tradizione metodologica consolidata può costituire un fattore facilitante l’accettazione dell’integrazione metodologica come prospettiva strategica.

In ambito internazionale le possibilità di combinazione e integrazione tra metodi qualitativi e quantitativi sono da più parti sostenute e hanno trovato sistematizzazione nei cosiddetti metodi misti e modelli misti (Rallis & Rossmann, 2003; Tashakkori & Teddlie, 1998; Greene, 2008) accomunati dal riferimento al paradigma del pragmatismo (Dewey, 1949a; Dewey, 1949b; Vannini, 2009). Sotteso vi è il riconoscimento della compatibilità tra approcci quantitativi e qualitativi (Hammerley, 1992; Brannen, 1992; 2005; Halfpenny, 1997; Tashakkori & Teddlie, 1998; 2003; Mertens, 1998; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Mason, 2006; Irwin, 2006; Greene, 2008) e la constatazione che in molte pratiche di ricerca sono già impiegati e combinati insieme.

Negli ultimi anni, anche nell’ambito delle scienze dell’educazione, la letteratura si è arricchita di lavori empirici che adottano l’approccio dei metodi misti; come fa notare Picci, con un certo ritardo rispetto al panorama internazionale anche all’interno del dibattito metodologico italiano la questione ha acquisito importanza (Picci, 2012). In realtà, nelle prassi i lavori di ricerca impiegano i metodi misti molto più di quanto non appaia a livello di riflessione teorica ed epistemologica: la pratica precede la sistematizzazione teorica poiché l’esigenza di integrazione è indotta dal confronto con situazioni complesse e multidimensionali difficilmente comprensibili privilegiando un solo approccio che risulta parziale.

Molteplici vantaggi sono associati a questa scelta metodologica (Johnson & Onwuegbuzie, 2004); alcuni risultano particolarmente significativi in ordine alla pratica di ricerca empirica descritta nel contributo ovvero: il superamento delle debolezze implicite nei due rispettivi approcci, la possibilità di giungere ad una rappresentazione dell'oggetto di studio più articolata, l'avvaloramento reciproco del rapporto fra dati di natura diversa (Creswell & Clark, 2007, p. 9). Non vanno misconosciute tuttavia le difficoltà e le complessità; perciò al ricercatore sono richieste solide competenze in entrambe le direzioni metodologiche e la capacità, definita anche creatività (Ortalda 2013), di individuare caso per caso in che modo combinare le diverse strategie per la raccolta dei dati, la loro analisi e restituzione assicurando coerenza complessiva alle sue operazioni (Teddle & Tashakkori, 2009).

Nell'implementazione i metodi misti possono assumere declinazioni diverse: al ricercatore spetta infatti definire in che modo e quando incrociare i dati qualitativi e quantitativi, valutare se attribuire o meno priorità ad un metodo rispetto all'altro, decidere se procedere in parallelo oppure in modo consequenziale (Ortalda, 2013). Da tali possibilità originano molteplici disegni di ricerca misti ricondotti in letteratura a diverse tipologie²: Teddie & Tashakkori (Teddle & Tashakkori, 2006) distinguono fra disegni simultanei (*concurrent*), sequenziali (*sequential*), interscambiabili (*conversion*) e pienamente integrati (*fully integrated*). Creswell e Clark (Creswell & Clark, 2007, 2011) individuano quattro "modelli" ovvero convergente parallelo, sequenziale esplicativo, sequenziale esplorativo e integrato. Il disegno convergente parallelo implica l'impiego simultaneo del metodo quantitativo e qualitativo con la stessa priorità e prevede l'integrazione a conclusione dello studio. Nel disegno sequenziale esplicativo vi è una iniziale fase quantitativa e, sui risultati di quest'ultima, un *follow up* attraverso una seconda fase qualitativa per approfondire i primi risultati. Il disegno sequenziale esplorativo è costituito da due fasi consecutive e si distingue dal precedente poiché muove da una fase qualitativa esplorativa per poter disporre di elementi utili a costruire la successiva fase quantitativa. Il disegno integrato prevede la raccolta e l'analisi di un secondario *set* di dati (quantitativi o qualitativi) all'interno di un tradizionale disegno di ricerca di un tipo o dell'altro.

Elemento comune è la volontà di rispondere in modo adeguato al problema di ricerca in virtù di dati più ricchi in quantità e qualità e in potenza più validi e attendibili. Tuttavia mette al riparo da facili illusioni P. Bazeley osservando che *"mixed methods are inherently neither more nor less valid than specific approaches to research. As with any research, validity stems more from the appropriateness, thoroughness and effectiveness with which those methods are applied and the care given to thoughtful weighing of the evidence than from the application of a particular set of rules or adherence to an established tradition"* (Bazeley, 2004, p. 49).

Porsi domande è il *core business* di ogni ricercatore e i metodi misti sembrano riuscire a conciliare esigenze fra loro diverse; questa complementarità genera *issues* sui piani della progettazione, (Teddlie & Tashakkori, 2003), dell'implementazione (Bazeley, 2004) e della valutazione della ricerca (Giovannini & Marcuccio, 2011; Onwuegbuzie & Burke Johnson, 2006), in particolare per quanto riguarda i rischi di *loss of legitimation*.

La definizione di *mixed methods* è ancora oggetto di incertezza e discussione (Johnson et al., 2007; Heyvaert et al., 2011) e il dibattito è tutt'ora aperto. L'impiego dei metodi misti rappresenta senza dubbio un'ipotesi di lavoro promettente in ambito educativo che va messa alla prova sul campo. In tale prospettiva, analizzare una pratica di ricerca educativa poggiata su un quadro metodologico misto può offrire spunti di riflessione interessanti.

Metodi misti in azione: la ricerca “Valutazione e governance della scuola. Verso un sistema valutativo context-based”

Come osservato, un oggetto complesso richiede un approccio che tenga opportunamente insieme qualitativo e quantitativo (Cecconi, 2002). Si tratta di un *mindset* che il ricercatore deve applicare in ogni fase del processo: dalla formulazione delle domande alla scelta degli strumenti, dall'analisi dei dati raccolti alla presentazione e interpretazione dei risultati. L'*habitus* dei *mixed methods* funziona – e deve funzionare – anche come orientamento ad una costante revisione *in fieri* in ragione delle aperture richieste dalla ricerca educativa finalizzata sia ad osservare la realtà sia a proporre indicazioni volte al miglioramento (Trobia, 2005). In questo paragrafo, le caratteristiche di ricorsività e trasversalità tipiche dei *mixed methods* sono poste in evidenza con riferimento specifico ad una recente esperienza di ricerca empirica.

Il progetto “Valutazione e *governance* della scuola. Verso un sistema valutativo *context-based*” fa parte di un più ampio programma di ricerca biennale (PRIN) “La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca Università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di *assessment*”³ finalizzato a produrre conoscenza sullo stato delle culture, degli approcci e dell'impiego della valutazione e a sviluppare pratiche di valutazione partecipate.

L'unità di ricerca di cui fanno parte gli autori ha assunto come oggetto di studio l'ambito scolastico e si è proposta di approfondire il rapporto fra valutazione e *governance* per sviluppare pratiche valutative rispondenti alla duplice esigenza dell'*accountability* e del *learning* (Montalbetti & Rapetti, 2016). Ciò ha richiesto l'elaborazione di un dispositivo metodologico articolato e aperto per tener conto delle esigenze maturate nel contesto nel corso del biennio. Alcune decisioni infatti sono state prese in fase progettuale e hanno riguardato l'impostazione generale del disegno e la definizione delle strategie di fondo, altre sono state prese sul campo

per fronteggiare situazioni problematiche, elementi imprevisi o aspetti operativi di raccolta e di analisi dei dati.

La prima annualità (ottobre 2011-ottobre 2012) è stata finalizzata a mappare le pratiche valutative agite nei contesti educativi e formativi per conoscere ciò che realmente le scuole fanno in campo valutativo ed individuare punti di forza e aspetti di migliorabilità. Alla luce di questi è stata impostata la seconda annualità della ricerca (ottobre 2012-ottobre 2013) mirata a costruire in maniera partecipata pratiche valutative che aiutassero gli istituti a promuovere innovazione e crescita nella direzione della *governance*, in particolare per quanto riguarda l'integrazione con il territorio. Due criteri generali hanno orientato l'impostazione metodologica: un modello *bottom up* che muove dalla descrizione della valutazione agita nelle scuole e ricorre a quadri teorici come strumenti per comprenderla, e un approccio partecipato, fondato su un lavoro congiunto fra ricercatori e operatori scolastici.

Domande di ricerca

Accettando il rischio di banalizzare possiamo osservare in modo schematico che di solito le domande di partenza nelle ricerche qualitative non contengono ipotesi, piuttosto pongono una questione centrale seguita da quesiti più specifici e si prefiggono di conoscere in profondità un determinato fenomeno; d'altro canto nelle indagini quantitative gli interrogativi riguardano, in diverso modo, la relazione fra variabili e vi è l'obiettivo di compiere inferenze e generalizzare i risultati. Come già argomentato, in campo educativo, la complessità dell'oggetto di studio e gli obiettivi perseguiti nei singoli percorsi d'indagine molto spesso pongono in evidenza come questa semplificazione sia eccessiva e la conseguente necessità di un approccio integrato come nel caso ora preso in esame.

Nell'indagine mirata a conoscere le pratiche valutative agite nelle scuole e a promuovere azioni valutative partecipate e aperte al territorio sono state formulate questioni di ricerca miste: alcune legate ad aspetti quantitativi e descrittivi riguardanti l'oggetto di studio, ad esempio "Quante pratiche valutative sono agite nelle scuole" "Quali tipologie di pratiche" "Con che frequenza sono attivate" "Quale influsso hanno variabili come la collocazione geografica, la tipologia di istituto, la sua ampiezza sulle pratiche attivate", altre più connesse con aspetti qualitativi ed interpretativi ovvero "Come sono descritte e documentate le pratiche" "Che significato assume ciascuna pratica per i diversi attori (docenti, dirigente scolastico, alunni) coinvolti", "Qual è l'utilità percepita", "Come avviene concretamente il rapporto tra scuola e *stakeholders* nel campo delle pratiche valutative".

Disegno di ricerca

Come osservato i metodi misti a livello operativo possono tradursi in molteplici disegni di ricerca secondo le scelte operate dal ricercatore. Il disegno di ricerca adottato non corrisponde pienamente a nessuna delle categorie individuate in letteratura; la sequenza fra le fasi permette di avvicinarlo al disegno sequenziale esplicativo; con riferimento alla scelta, maturata *in progress*, di condurre l'analisi in profondità in due realtà scolastiche si intravedono segnali di vicinanza al disegno integrato; infine l'interpretazione finale complessiva dei risultati richiama il disegno convergente parallelo (Creswell & Clark, 2011). Il disegno di ricerca risulta in ultima analisi "cucito su misura" e frutto sia di decisioni prese in fase progettuale sia di revisioni indotte dal confronto sul campo.

Strumenti di rilevazione

Le tecniche miste di raccolta dei dati prevedono l'impiego di strumenti di varia natura nella prospettiva di una loro integrazione per ottenere una rappresentazione affidabile della realtà osservata.

Nell'esperienza, sono stati impiegati molteplici strumenti strutturati e non, diretti e indiretti; in particolare, nella prima annualità è stata condotta un'analisi del materiale documentale messo a disposizione sui siti *web* degli istituti, poi è stata somministrata *on line* una scheda informativa semi-strutturata per approfondire e completare le informazioni; nella seconda annualità sono stati impiegati strumenti qualitativi fra cui l'osservazione partecipante, *focus group* e interviste a testimoni privilegiati. Gli strumenti scelti e la sequenza con cui sono stati impiegati hanno permesso di conoscere in modo graduale le pratiche agite nei contesti scolastici; dapprima sono stati utilizzati strumenti poco invasivi poi tecniche di natura qualitativa per scavare in profondità. La molteplicità ed eterogeneità degli strumenti impiegati ha permesso di ottenere una base informativa ampia costituita da dati diversi: statistici, descrittivi, analitici e interpretativi.

Per cogliere pienamente le ragioni sottese alle scelte metodologiche descritte è opportuno richiamare alcuni dati emersi nel corso della ricerca. Le informazioni circa le pratiche valutative attivate negli istituti rilevate con l'analisi dei siti *web* sono apparse lacunose, frammentate e non sufficienti a ricostruire l'oggetto di analisi. Ciò ha indotto ad impiegare una scheda informativa semi-strutturata per raccogliere dati utili (seppur non sempre coerenti) a completare la fotografia dell'esistente. Il confronto fra le informazioni tratte nei siti e quelle ricavate dalla scheda ha messo in luce discontinuità e contraddizioni. Tali elementi sono stati discussi e approfonditi con i due istituti, coinvolti nella seconda annualità, mediante osservazioni, *focus group* ed interviste.

Procedure di campionamento e caratteristiche del campione

In un disegno misto si lavora generalmente su più campioni i quali possono avere dimensioni e caratteristiche diverse. Nella ricerca la scelta delle procedure ha dovuto altresì tenere conto della complessità e dei meccanismi di funzionamento interni al mondo della scuola. Il numero di soggetti osservati è variato. Il campione iniziale, 113 istituti lombardi (poco meno del 10% della popolazione⁴), è stato individuato in ragione di criteri di fattibilità e opportunità ponendo particolare attenzione alla collocazione geografica, alla tipologia e all'ampiezza delle scuole. L'ampiezza del campione è stata ridotta in modo progressivo in virtù di procedure volontarie; dai 113 istituti inclusi nella mappatura dei siti *web* si è passati ad un gruppo di 36 scuole che hanno accettato l'invito a compilare la scheda di rilevazione; fra queste sono stati selezionati poi due soli casi simili fra loro per popolazione scolastica, contesto territoriale ed esperienza pregressa in ambito valutativo con i quali è stato svolto un lavoro in profondità (cfr tabella 1). In questa fase si è lavorato su un piano sia specifico, approfondendo le pratiche valutative agite nell'istituto scolastico, sia trasversale aggregando le informazioni raccolte nei due diversi contesti.

Tabella 1. *Principali fasi della ricerca, campioni, strumenti e attenzione metodologica prevalente*

	Fase della ricerca	Campione	Strumento	Attenzione
I annualità	Mappatura dei siti web	113 scuole	Griglia di analisi delle pratiche valutative pubblicate	Quanti
	Approfondimento delle pratiche valutative mappate	36 scuole	Scheda di rilevazione rispetto alle pratiche rilevate (online)	Quali+ Quanti
II annualità	Accompagnamento alle scuole	2 scuole	Scheda di rilevazione dettagliata delle pratiche dichiarate dalla scuola	Quali
			Griglia di analisi del rapporto scuola- <i>stakeholders</i>	Quali
			Osservazione	Quali
	Osservazione del percorso di accompagnamento	2 scuole	Osservazione e scheda di rilevazione	Quali+ Quanti
Incontro con le reti territoriali	1 rete per ciascuna scuola	<i>Focus group</i> Interviste a testimoni privilegiati	Quali	

Analisi dei dati e interpretazione dei risultati

Come accennato il *dataset* ottenuto dai ricercatori è risultato molto ricco. Nella fase di rilevazione, la raccolta di dati quantitativi e qualitativi ha permesso di rico-

struire in modo articolato la realtà oggetto di analisi; in quella di analisi tre criteri hanno orientato il lavoro: la triangolazione finalizzata a cercare convergenze fra i risultati provenienti dalle diverse modalità per meglio conoscere lo stesso fenomeno; la complementarità connessa con l'approfondimento dei risultati raggiunti con una modalità mediante i risultati ottenuti con l'altra per cogliere aspetti differenti del fenomeno; lo sviluppo riferito all'integrazione delle tecniche utilizzando i dati ricavati con una modalità per fornire informazioni all'altra (Giovannini & Marcuccio & Truffelli, 2009).

L'interpretazione complessiva dei dati è stata condotta ponendo particolare attenzione ad alcuni aspetti fra cui la giustificazione delle scelte programmate e compiute *in progress*, la coerenza complessiva dell'impianto e la qualità del rigore interpretativo.

In questa sede sono richiamati soltanto alcuni risultati utili a cogliere il valore aggiunto derivato dall'impiego dei *mixed methods* nell'ambito dell'esperienza descritta.

L'analisi quantitativa (monovariata e bivariata) dei dati strutturati rilevati con la mappatura dei siti *web* e con le griglie/schede compilate dalle scuole durante la prima annualità ha posto in evidenza che gli istituti hanno familiarità con la valutazione ma faticano a cogliere la rilevanza strategica di socializzarne i risultati con gli *stakeholders*. Alcune pratiche valutative risultano maggiormente diffuse fra cui l'autovalutazione e la certificazione di qualità; sul piano dell'apprezzamento e dell'utilità percepita sono indicate più spesso l'autovalutazione, il *follow-up* e il bilancio sociale. Come accennato la socializzazione è limitata e rivolta prevalentemente al versante interno sebbene il coinvolgimento del territorio, a livello di opinione, sia considerato importante. Con l'analisi di contenuto delle domande aperte, condotta da due ricercatori in modo indipendente, sono state esplicitate le motivazioni connesse con la scelta di attivare le diverse pratiche valutative e di adottare determinate modalità implementative.

Con il lavoro di scavo qualitativo condotto nella seconda annualità attraverso osservazioni e interviste è stato precisato il significato dei dati quantitativi e sono state esplorate le ragioni sottese ad alcune prassi. La scarsa socializzazione dei risultati valutativi sembra essere dovuta alla mancanza di consapevolezza circa il nesso tra valutazione e *governance* tra i professionisti della scuola; le scuole faticano a riconoscere il territorio come interlocutore ed impiegano un linguaggio interno che spesso non favorisce la comunicazione. Tuttavia, come emerso dai dati rilevati con l'approfondimento qualitativo intervistando gli *stakeholders* coinvolti nelle reti territoriali, gli istituti sono in grado di creare sinergie con gli enti che operano nel medesimo contesto per fronteggiare problematiche e rispondere ai bisogni specifici; faticano tuttavia ad inserire tale azione all'interno di un quadro di impegno prospettico che possa nel tempo andare a regime e consolidarsi come modalità di lavoro strutturata.

Nella ricerca descritta la rilevazione e analisi dei dati quantitativi ha permesso di costruire un profilo descrittivo delle pratiche valutative agite nei contesti scolastici e di porne in evidenza le principali caratteristiche in termini di positività e criticità, con particolare riferimento alla dimensione del territorio. In virtù del lavoro di scavo qualitativo condotto con i due istituti e con le loro reti territoriali è stato possibile non solo comprendere il significato attribuito dagli operatori alle prassi valutative ma anche individuare piste di sviluppo reali per fornire supporto e accompagnare gli istituti in questo difficile percorso. In tal senso la dimensione descrittiva della ricerca è stata integrata con quella orientativa in coerenza con la peculiarità della prospettiva pedagogica.

Riflessioni e spunti

In apertura avevamo osservato che il superamento dell'opposizione fra le prospettive di indagine quantitativa e qualitativa, sebbene a tutt'oggi oggetto di dibattito, trova elementi a sostegno non solo sul piano della riflessione teorica (come esito di studi) ma anche su quello operativo con lavori che adottano sempre più spesso un quadro misto. L'esempio descritto conforta tale considerazione e pone in evidenza l'intreccio ricorsivo fra scelte metodologiche ascrivibili ai due metodi.

La natura flessibile dell'approccio misto da una parte alimenta il crescente riconoscimento della sua utilità, dall'altra diviene fonte di un dibattito critico. Ciò avvalorava l'esigenza di abbandonare la contrapposizione fra i metodi a favore di un confronto sul piano delle pratiche di ricerca miste così da verificare sul campo la loro tenuta, rintracciare gli aspetti di debolezza ed individuare elementi correttivi.

Garantire validità ad una ricerca è un compito arduo; il concetto stesso di validità non è inteso in modo univoco e ha subito nel tempo sviluppi e revisioni (Ortalda, 2013); la critica all'interpretazione positivistico-sperimentale che interpretava la validità come adesione a criteri prestabiliti ha indotto ad ampliarne il concetto e ad assumere una prospettiva dinamica considerandola come qualità costruita e precisata nello svolgimento della ricerca (Viganò, 2002).

In assenza di protocolli rigidi e predefiniti in una ricerca mista spetta al ricercatore garantire validità alle sue operazioni incrociando in modo sapiente le dimensioni quantitative e qualitative. La capacità di giustificare le scelte metodologiche è una dimensione essenziale della qualità di un lavoro di ricerca ed è strategica in un disegno misto; al ricercatore spetta presidiare il processo per allontanare l'idea che sia sufficiente raccogliere diverse tipologie di dati per aumentare la qualità e il valore di una ricerca (Bazeley, 2004). L'approccio misto richiede un costante lavoro di riflessione lungo il processo: in fase progettuale per ponderare come integrare e mettere in connessione i due metodi, in fase implementativa per apportare eventuali modifiche al dispositivo inserendo nuove azioni o rivedendo la loro sequenza,

in fase comunicativa per rendere intellegibile il modo di procedere e facilitare la comprensione degli esiti del lavoro.

Come osserva giustamente La Rosa, “sono i processi educativi a richiedere che su di essi si applichi un metodo che risponda alle specifiche esigenze del campo” (La Rosa, 2012, p. 202); significativo in tal senso è che nel caso preso in analisi il ricorso ai metodi misti sia stato deciso in parte a priori in fase di *design* per la natura delle questioni di ricerca, in parte *in progress* per le evidenze (attese e non) rilevate sul campo.

L’approccio misto rappresenta un’opportunità in campo educativo per la natura stessa dell’oggetto studiato ma richiede grande flessibilità e capacità di governare in maniera strategica l’intero processo; in tal senso, dischiude nuovi spazi di azione e porta con sé nuove responsabilità per il ricercatore che accetta di misurarsi con questa sfida.

Note

¹ Katia Montalbetti si è occupata della progettazione e della revisione complessiva del testo. Sul piano redazionale, a lei vanno attribuiti i paragrafi 1, 2, 4; Emanuele Rapetti ha collaborato alla stesura del paragrafo 3.

² Va precisato che le differenze attengono l’impiego dei termini piuttosto che corrispondere a diversità sostanziali.

³ Hanno partecipato al progetto: Università degli Studi di Verona; Università Cattolica del Sacro Cuore; Università degli Studi di Pavia; Università degli Studi di Trento; Università degli Studi di Milano-Bicocca.

⁴ I dati relativi all’universo di riferimento si riferiscono all’a.s.2011-12 http://www.istruzione.lombardia.gov.it/materiali/protolo13630_12all1.xls (24-10-2012).

Bibliografia

- Bazeley, P. (2003). Teaching mixed methods, *Qualitative Research Journal*. Special Issue, 4, 117-126.
- Bazeley, P. (2004). Issues in Mixing Qualitative and Quantitative Approaches to Research. In R. Buber, J. Gadner, & L. Richards (Eds), *Applying qualitative meth-*

- ods to marketing management research* (pp. 141-156). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Becchi, E. & Vertecchi, B. (a cura di) (1985). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Brady, B. & O'Regan, C. (2009). Meeting the challenge of doing an RCT evaluation of youth mentoring in Ireland: A journey in mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 3, 265-280.
- Brannen, J. (1992). *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. London: Gower.
- Brannen, J. (2005). *Mixed Methods Research: A discussion paper*. ESRC National Centre for Research Methods.
- Calvani, A. (1998). Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi, *Studium Educationis*, 2, 231-241.
- Campelli, E. (1996). Metodi qualitativi e teoria sociale. In C. Cipolla & A. De Lillo (Ed), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi* (pp. 17-36). Milano: Franco Angeli.
- Cecconi, L. (2002). *La ricerca qualitativa in educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carrocci.
- Cordaz, D. (2011). *Dati e processi. Sull'integrazione tra metodi quantitativi e metodi qualitativi nelle scienze sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Tashakkori A. (2007). Differing Perspectives on Mixed Methods Research. In *Research Journal of Mixed Methods*, 1, 303.
- Creswell, J.W. & Clark, V.L.P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1949a). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Dewey, J. (1949b). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gattullo, M. (1989). Quantitativo e qualitativo in educazione e nella ricerca educativa. In *Scuola e città*, 4, 158-162.
- Giovannini, M.L. & Marcuccio, M. & Truffelli, E. (2009). L'applicazione dei "metodi misti" nell'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale. In G. Domenici & R. Semeraro (Eds), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp.21-34). Roma: Monolite.
- Giovannini, M.L. & Marcuccio, M. (2011). La valutazione di ricerche pedagogiche con "metodi misti" da parte dei referee: tra criteri di qualità e aspetti proble-

- matici. In AA.VV. *Il Futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione* (pp. 272-287). Roma: Armando Editore.
- Greene, J. C. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology?. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, 1, 7-22.
- Halfpenny, P. (1997). The Relation between Quantitative and Qualitative Social Research. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 57, 49-64.
- Hammersley, M. (2002). The relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism. In J. T. E. Richardson (Ed.). *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences* (pp. 159–174). Oxford: BPS Blackwell.
- Heyvaert, M., Maes, B. & Onghena, P. (2011). Mixed methods research synthesis: definition, framework, and potential. *QualQuant*, Springer.
- Irvin, S. (2006). Combining Data, Enhancing Explanation. *ESRC National Centre for Research Methods Working Paper Series*, 3/06.
- Ivankova, N. V. & Stick, S. (2007). Students' persistence in a Distributed Doctoral Program in Educational Leadership in Higher Education: A mixed methods study. *Research in Higher Education*, 48 (1), 93-135.
- 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. & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 2, 112-133.
- La Rosa, V. (2012). *Linee evolutive della pedagogia sperimentale in Italia*. Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds) *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: Franco Angeli.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mason, J. (2006). Mixing Methods in a Qualitatively Driven Way. *Qualitative Research*. 6(1), 9-25.
- Mertens, D. M. (1998). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Myers, K. K. & Oetzel, J. G. (2003). Exploring the dimensions of organizational assimilation: Creating and validating a measure. *Communication Quarterly*, 51 (4), 438-457.
- Montalbetti, K. (2002). *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse. Ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*. Milano: Vita & Pensiero.
- Montalbetti, K. (2012). La ricerca pedagogica: conoscere, intervenire, comunicare. *Education Sciences & Society*, 2, 255-269.

- Montalbetti K., Rapetti E. (2016). La valutazione fra scuola e territorio. Pratica, comunicazione e impiego dei dati. *Orientamenti Pedagogici*, 63, 1, 121-136.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, I, 1, 143-156.
- Nanni, C. (a cura di) (1997). *La ricerca pedagogico-didattica. Studi in onore del prof. Luigi Calonghi*. Roma: Las.
- Ortalda, F. (2013). *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*. Roma: Carocci.
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The Validity Issue in Mixed Research. *Research in the Schools*, 13(1).
- Parkhurst, P. E., Lovell, K. L. Sprafka, S. A. & Hodgins, M. (1972). *Evaluation of videodisc modules: a mixed methods approach*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Pellerey, M. (1990). Grida di guerra e ipotesi di conciliazione in pedagogia. *Orientamenti pedagogici*, 2, 217-227.
- Pellerey, M. (1994). La razionalità umana: dimensioni e condizioni di sviluppo. In B. Vertecchi (Eds.) *Formazione e curriculum* (pp. 47-67). Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2011). La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV, 7, 107-111.
- Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Studi sulla Formazione*, 15, 2, 191-201.
- Rapetti, E. (2011). The knowledge society between “smart devices” and “digital learners”. A pedagogical-anthropological reflection about the implications of dominant rhetoric in eLearning field. In L. Cantoni, P. Dillembourg & D. Euler (Eds.) *Proceedings of the red-conference. Rethinking education in the knowledge society*. Ascona: Università della Svizzera Italiana.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Teddlie, C. & Tashakkori A. (2006). A general typology of research design featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13, 1, 12-28.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trobia, A. (2005). *La ricerca sociale quali-quantitativa*. Milano: Franco Angeli.
- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale. Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 1-27.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita & Pensiero.

Viganò, R. (2005). *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella scuola lombarda*. Milano: Vita & Pensiero.

Wittink, M. N., Barg, F. K. & Gallo, J. J. (2006). Unwritten rules of talking to doctors about depression: integrating qualitative and quantitative methods. *Annals of Family Medicine*, 4, 302-309.

Katia Montalbetti, Ricercatore in Pedagogia sperimentale, CeRiForm – Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore.

E-mail: katia.montalbetti@unicatt.it,

Emanuele Rapetti, PhD, Collaboratore CeRiForm – Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore.

E-mail: emanuele.rapetti@unicatt.it