

Qualitative syntheses of research in the field of higher education: methodological perspectives, heuristic procedures and practical applications

Le sintesi qualitative della ricerca nel campo dell'Alta Formazione: prospettive metodologiche, procedure euristiche, applicazioni pratiche

Francesco Fabbro^a

^a *Università degli Studi di Firenze*, francesco.fabbro@unifi.it

Abstract

Qualitative syntheses are a set of emerging secondary research methods that allow to compare and re-interpret primary studies. In the past ten years qualitative synthesis have been carried out more and more, also in the field of higher education. On one hand the paper introduces some key aspects of the qualitative synthesis by focusing on the meta-ethnographic method and the seven steps of the synthesis' process. On the other hand it shows how and with what results the meta-ethnographies – and more broadly the qualitative synthesis – can contribute to the research about academic teaching. Finally, the paper discusses some critical issues related to the meta-ethnographic approach and then suggests how alternative methods of synthesis could be adopted to explore a central topic in the higher education field, namely the innovation of learning and teaching methods.

Keywords: qualitative synthesis; higher education; meta-ethnography; innovative teaching.

Abstract

Le sintesi qualitative sono un insieme di metodi emergenti di ricerca qualitativa secondaria che consentono di comparare e re-interpretare le ricerche primarie. Negli ultimi dieci anni le sintesi qualitative sono state condotte sempre più spesso anche nel campo dell'Alta Formazione. Da un lato l'articolo introduce alcuni aspetti chiave delle sintesi qualitative, focalizzandosi in particolare sul metodo meta-etnografico e le sette fasi del processo di sintesi. Dall'altro mostra in che modo e con quali risultati le meta-etnografie - e più in generale le sintesi qualitative – possano contribuire alla ricerca sulla didattica universitaria. Infine, il saggio discute alcune criticità dell'approccio meta-etnografico, per poi suggerire quali metodi alternativi di sintesi potrebbe essere impiegati per esplorare un tema centrale in ambito accademico, ovvero l'innovazione dei metodi d'apprendimento e insegnamento.

Parole chiave: sintesi qualitative, didattica universitaria, meta-etnografia, innovazione didattica.

1. Introduzione

Da diversi anni la tradizionale revisione della letteratura è stata criticata per numerose ragioni tra le quali l'imprecisione, la mancanza di rigore metodologico, l'assenza di una valutazione appropriata della qualità del materiale pubblicato (Fink, 2010; Gough, Oliver & Thomas, 2017; Vivanet, 2014), nonché l'inadeguatezza nell'informare scelte pratiche e decisioni politiche (Major & Savin-Baden, 2010). La risposta a tali critiche si è tradotta in un crescente interesse e sforzo teso a migliorare il rigore scientifico delle *literature review*. Questo tipo di risposta ha messo in luce come le revisioni della letteratura condotte sotto forma di *systematic research review* o *critical research review* rappresentino a pieno titolo delle ricerche in sé piuttosto che meri studi esplorativi per impostare e avviare un nuovo studio (Gough & Elbourne, 2002). Infatti, le revisioni critiche della letteratura consentono di esaminare un ampio spettro di pubblicazioni al fine di determinare che cosa può contribuire allo sviluppo della conoscenza di base e per estrarre informazioni funzionali a dimostrare il significato e la rilevanza degli studi esistenti (Pascarella & Terenzini, 1991; 2005). Parallelamente le rassegne sistematiche offrono cornici analitiche e metodologiche utili per l'analisi dei risultati delle ricerche (vedi rapporti del Campbell Collaboration, del Cochrane Collaboration e dell'EPPI-Centre). Tuttavia, negli ultimi anni questi approcci sono stati messi parzialmente in discussione e perfezionati. In particolare, è stata sottolineata la necessità di accrescere i livelli di precisione e di differenziare i pesi nella valutazione dei studi individuati (Fink, 2010). Inoltre, con particolare riferimento alle rassegne sistematiche, è stato evidenziato come siano eccessivamente confinate entro una particolare epistemologia, escludendo spesso gli studi qualitativi di taglio interpretativo (Major & Savin-Baden, 2010). Tali criticità hanno incoraggiato l'elaborazione di nuovi metodi per condurre la ricerca di secondo livello. Tra questi troviamo una serie di approcci che adottano i metodi qualitativi per sintetizzare gli studi primari (Barnett Page & Thomas, 2009), le cosiddette sintesi qualitative della ricerca che, in termini generali, si occupano principalmente di come le persone vedono e conferiscono significato ai loro mondi sociali (Green & Thorogood, 2004).

Il presente articolo illustra le sintesi qualitative in quanto strategie di ricerca secondaria pedagogicamente significative nel campo dell'Alta Formazione. Il primo paragrafo introduce la logica (interpretativa) di fondo che caratterizza l'approccio qualitativo alle sintesi della ricerca e spiega come, perché e con quali risultati le sintesi qualitative sono sempre più impiegate, specialmente nei Paesi Anglosassoni, anche nel campo dell'Alta Formazione. Il secondo paragrafo esplicita i posizionamenti epistemologici dei diversi metodi di sintesi, per poi focalizzarsi sulla presentazione dell'approccio meta-etnografico. Il terzo paragrafo illustra le sette fasi del metodo meta-etnografico attraverso una serie di esemplificazioni tratte da una meta-etnografia focalizzata sull'esplorazione delle conoscenze dei docenti universitari che adottano metodi 'innovativi' d'insegnamento e apprendimento. La penultima parte dell'articolo sottolinea alcuni limiti dell'approccio meta-etnografico mentre la sezione conclusiva indica in via ipotetica come la questione dell'innovazione didattica in ambito universitario possa essere ulteriormente esplorata attraverso metodi di sintesi alternativi alla meta-etnografia.

2. Le sintesi qualitative della ricerca: che cosa sono e come sono state usate in ambito universitario

Le sintesi qualitative della ricerca implicano "l'identificazione e la decostruzione delle scoperte, la loro aggregazione in un nuovo insieme e la reinterpretazione delle scoperte

stesse per raggiungere una maggiore comprensione del significato” (Major & Savin-Baden 2010, p. 128-129). L’enfasi della gran parte delle sintesi qualitative sull’interpretazione le rende simili ai metodi qualitativi impiegati negli studi primari che esse sintetizzano in quanto, solitamente, anche una sintesi qualitativa: “non ambisce a una generalizzabilità dei risultati e a una definizione di leggi, bensì studia in profondità [...] fenomeni singoli (sapere idiografico) attraverso un approfondimento descrittivo [...] e un’interpretazione ricorsiva (conoscenza come costruzione e interpretazione), attraverso uno sguardo sistemico e concentrato sulle caratteristiche di un fenomeno-evento come unità non riducibile alle sue componenti (sguardo olistico), per una comprensione delle strutture di senso che i soggetti intrecciano (logica finalistica)” (Pastori 2017, p. 97).

Le sintesi qualitative, nel comparare e re-interpretare le scoperte di una serie di studi primari, possono contribuire a generare teorie più esaustive o a conferire maggiore profondità e respiro alle rassegne sistematiche sull’efficacia degli interventi educativi, andando a focalizzarsi sui destinatari dell’intervento (Thomas et al., 2004). Esse possono anche aiutare a comprendere perché determinati interventi hanno successo oppure falliscono (Harden et al., 2004), o a spiegare risultati inattesi e scoperte anomale emergenti dalla ricerca quantitativa (Dixon-Woods et al., 2007).

Come accaduto in precedenza per le revisioni sistematiche della ricerca (*systematic research reviews*), inizialmente le sintesi qualitative sono state condotte principalmente nel campo della medicina o, più precisamente, dell’assistenza sanitaria (Barnett-Page & Thomas 2009; Dixon-Woods et al., 2006) ed erano raramente impiegate in altri campi di studio. Fino a qualche anno fa, le sintesi qualitative erano scarsamente impiegate nel campo dell’Alta Formazione, tuttavia in anni più recenti diversi ricercatori inclini all’uso di metodi qualitativi hanno condotto una serie di studi sulla didattica universitaria avvalendosi di una varietà di metodi di sintesi qualitativa, in particolare la meta-etnografia e la sintesi tematica.

I principali fattori che hanno contribuito ad orientare l’interesse verso questo tipo di sintesi in ambito accademico sono stati i) la necessità di nuovi modi di gestire e conferire significato alle scoperte sempre più numerose in questo campo e ii) la crescente richiesta di raccomandazioni pratiche e politiche basate (o informate) da evidenze multiple (Major & Savin-Baden, 2010). Tra le tematiche relative al mondo universitario maggiormente esplorate attraverso le sintesi qualitative troviamo lo sviluppo di carriera dei dottorandi nelle università selettive (Bair & Haworth, 2005), la didattica online (Major, 2010) e l’apprendimento basato su problemi (problem-based learning o PBL) (Savin-Baden & Major, 2007).

3. Dalle sintesi qualitative all’approccio meta-etnografico

Come accennato sopra, esistono diversi metodi di sintesi qualitative degli studi primari. Barnett-Page e Thomas (2009), ad esempio, individuano ben nove approcci: meta-etnografia, *grounded theory* formale, sintesi tematica, sintesi testuale-narrativa, meta-studio, meta-narrativa, sintesi critico-interpretativa, triangolazione ecologica e sintesi di cornice (o *framework synthesis*). I vari metodi si differenziano in virtù di specificità quali, ad esempio, le strategie di ricerca bibliografica, la valutazione della qualità degli studi primari e la finalità della sintesi. In questa sede, prima di focalizzarci sulla presentazione dell’approccio meta-etnografico, consideriamo brevemente una fondamentale ‘dimensione di differenza’ tra i vari metodi: il posizionamento epistemologico.

Barnett-Page e Thomas (2009) collocano i diversi approcci entro lo spettro di posizioni epistemologiche delineato da Spencer, Ritchie, Lewis e Dillon (2003). Tali posizioni corrispondono all'idealismo soggettivo ("non esiste nessuna realtà condivisa indipendente dalle multiple e alternative costruzioni umane"), all'idealismo oggettivo ("esiste un mondo di significati collettivamente condivisi"), al realismo critico ("la conoscenza della realtà è mediata dalle nostre credenze e percezioni"), al realismo scientifico ("è possibile per la conoscenza avvicinarsi approssimativamente ad una realtà esterna") e al realismo naïve ("la realtà esiste indipendentemente dalle costruzioni umane e si può conoscere direttamente") (ivi, pp. 45-49). Ad eccezione dell'ultima posizione tutte le altre sono complessivamente rappresentate dai diversi metodi di sintesi menzionati. Nello specifico, la sintesi metanarrativa, la sintesi critico-interpretativa e il meta-studio assumono un approccio "idealista e soggettivo" alla conoscenza (Barnett-Page & Thomas, 2009 p. 11). La grounded theory formale e la meta-etnografia tendono invece ad assumere la posizione dell'idealismo oggettivo, mentre la sintesi tematica e di cornice quella del realismo scientifico (ivi, p. 11). La triangolazione ecologica, invece, può essere sia realista sia idealista perché l'interpretazione della triangolazione può far convergere in maniera realista molteplici punti di vista, andando così a produrre e confermare un'evidenza oppure può assumere un posizione più idealista andando a rappresentare la complessità delle diverse prospettive assunte (Banning, 2003).

La meta-etnografia è stata originariamente proposta da Noblit e Hare (1988) come un metodo alternativo alla meta-analisi, un approccio quantitativo ampiamente utilizzato per aggregare i risultati della ricerca primaria attraverso l'analisi statistica (Vivanet, 2014). A differenza della meta-analisi, la meta-etnografia re-interpreta – piuttosto che aggregare – le scoperte degli studi primari estendendo la sua analisi dai risultati delle ricerche ad altri aspetti degli studi qualitativi come ad esempio le cornici teoriche di riferimento e la postura dei ricercatori. Nella formulazione originale del metodo, infatti, Noblit e Hare (1988) sottolineano come sia fondamentale riconoscere i ricercatori in quanto interpreti per poter recuperare il contesto sociale e teorico della ricerca e, così facendo, elaborare interpretazioni degne di nota. In questo senso, il metodo meta-etnografico permette di riconcettualizzare e ri-contestualizzare in maniera analitica le scoperte degli studi primari.

La nuova interpretazione sintetica elaborata attraverso la meta-etnografia è un'interpretazione che si distanzia dalle vite rappresentate per almeno tre volte (Sandelowski & Barroso, 2007) in quanto è un'interpretazione delle interpretazioni elaborate dai ricercatori che hanno condotto gli studi primari basandosi a loro volta sulle interpretazioni del mondo offerte dai partecipanti alle ricerche empiriche. Il metodo della meta-etnografia cerca quindi di preservare gli elementi interpretativi degli studi primari considerati per elaborare interpretazioni fondate (o *grounded*) (Toye et al., 2104). Nell'approccio meta-etnografico gli studi analizzati, in maniera simile ai casi e le situazioni presi in considerazione nella ricerca qualitativa primaria, possono assumere un *valore paradigmatico* (Mortari, 2017) a condizione di mantenere una relazione con la specificità delle ricerche raccontate, ricostruite e interpretate.

Noblit e Hare (1988) indicano tre modalità di sintesi impiegate tipicamente negli approcci meta-etnografici: i) la sintesi per analogia (*reciprocal synthesis*) in cui le scoperte sono direttamente comparabili; ii) la sintesi opposizionale (*refutational synthesis*) in cui le scoperte si contraddicono reciprocamente e iii) la sintesi argomentativa attraverso la quale le scoperte sono considerate per elaborare un'interpretazione complessiva basata su una precisa linea argomentativa.

Più recentemente Sandelowski e Barroso (2007) hanno proposto una modalità di sintesi opposizionale finalizzata ad “integrare le scoperte interpretativamente anziché compararle in maniera interpretativa” (p. 204). In tal modo, la meta-etnografia non è interessata tanto a vedere se lo stesso concetto, teoria, etc. emerge in diversi studi quanto piuttosto a costruire una teoria più ampia, anche andando a comparare ed integrare concetti importati da altre discipline e dall’analisi induttiva dei dati. Sul piano applicativo ad oggi la meta-etnografia è stata ampiamente impiegata nel campo medico per esplorare le esperienze di cura e di malattia dei pazienti (Atkins et al., 2008; Campbell et al., 2011).

4. Le fasi del processo di sintesi: il caso della meta-etnografia

Noblit e Hare (1988) indicano sette fasi della meta-etnografia che conducono il ricercatore (o più spesso il gruppo di studio) dalla formulazione della domanda di ricerca alla disseminazione dei risultati. Di seguito presentiamo le diverse fasi della sintesi meta-etnografica andando ad esemplificare ogni passaggio sulla base di una meta-etnografia focalizzata sull’esplorazione della relazione tra approcci innovativi all’apprendimento e la loro influenza sulle visioni pedagogiche del personale docente in ambito accademico (Savin-Baden & Major 2007).

4.1. Fase 1: Avvio della ricerca

Una meta-etnografia, come accade in genere negli studi qualitativi, inizia con la definizione di una domanda di ricerca alla quale poter rispondere da un punto di vista qualitativo. In generale, una domanda di ricerca significativa può essere individuata partendo da un’area di ricerca per poi passare ad un tema interno all’area da esplorare secondo una particolare prospettiva epistemologica. Considerando che la natura epistemologica della meta-etnografia è ideografica e quindi focalizzata sull’esperienza contestuale dei partecipanti agli studi primari è necessario anzitutto chiedersi se la domanda di ricerca possa effettivamente essere esplorata attraverso una sintesi qualitativa di questo tipo (Noblit & Hare, 1988). A tal proposito, proprio perché l’approccio meta-etnografico implica l’acquisizione di una *sufficiente familiarità* con i contesti e i punti di vista dei partecipanti agli studi (Campbell et al., 2011) sarà anzitutto necessario verificare se esistono studi primari qualitativi sul tema in cui sono riportati costrutti di primo ordine, ovvero i ‘dati grezzi’ degli studi primari (es. estratti dalle trascrizioni delle interviste). Inoltre, siccome più alto è il numero di studi e più aumenta la difficoltà di mantenere una sufficiente familiarità con gli studi primari, sarà utile capire se la meta-etnografia possa essere un metodo scientificamente valido nel momento in cui si prendono in considerazione un ampio numero di studi. Generalmente le meta-etnografie tendono a focalizzarsi su un numero ristretto di studi che renda la sintesi gestibile e nel contempo scientificamente valida.

Savin-Baden e Major (2007), nella loro meta-etnografia sulle visioni pedagogico-didattiche del personale accademico, esplicitano il loro interesse di ricerca attraverso la seguente domanda: come cambia il modo di pensare dei docenti universitari nel momento in cui si passa da un approccio tradizionale all’insegnamento ad approcci educativi innovativi?

Il razionale sotteso a questa domanda di ricerca viene motivato dagli stessi ricercatori con:

1. il crescente numero di studi sui metodi d’insegnamento e apprendimento che si discostano dal tradizionale metodo della didattica disciplinare (problem-based learning (PBL), project-based learning e action learning) anche nel campo dell’Alta Formazione;

2. la scarsa attenzione della gran parte di questi stessi studi rispetto alla ‘conoscenza esperienziale’ prodotta da docenti, tutor e/o studenti nell’adottare i ‘metodi innovativi’ e
3. l’assenza di una meta-etnografia di taglio interpretativo sul tema. Inoltre, osservano Major e Savin-Baden (2007), la gran parte delle revisioni della letteratura così come la maggioranza degli studi primari in quest’area della ricerca didattica tende a focalizzarsi esclusivamente sulla valutazione dell’efficacia del metodo didattico sulla base dei risultati di apprendimento conseguiti dagli studenti.

4.2. Fase 2: Stabilire che cosa è rilevante rispetto all’interesse iniziale

Atkins e colleghi (2008) illustrano la seconda fase del processo euristico della meta-etnografia – ‘stabilire che cosa è rilevante rispetto all’interesse iniziale’ – descrivendo una serie di operazioni finalizzate a: i) definire il focus della sintesi, ii) individuare gli studi più rilevanti rispetto al focus della ricerca e iii) scegliere quali ricerche includere nell’analisi sulla base di una valutazione qualitativa degli studi stessi.

Per stabilire con precisione il focus della sintesi è anzitutto necessario trovare una mediazione tra una revisione complessiva della letteratura ed una revisione limitata ad un numero gestibile di studi da analizzare (*ibidem*). Tale mediazione può essere raggiunta focalizzandosi su una o più aree tematiche suggerite dalla domanda di ricerca. Generalmente la ricerca degli studi da sintetizzare si effettua negli archivi online e offline contenenti le pubblicazioni scientifiche, attraverso una ricerca per parole chiave connesse al tema che si intende esplorare. Ad esempio Savin-Baden e Major (2007) hanno individuato una prima serie di pubblicazioni sull’innovazione della didattica universitaria accedendo ad alcuni database online per la ricerca (ERIC, Academic elite) e consultando manualmente gli indici e le bibliografie delle pubblicazioni relative a PBL, action learning e project-based learning e istruzione universitaria. Questa prima esplorazione della letteratura ha consentito loro di individuare 135 pubblicazioni.

Una volta definito il focus della sintesi si passa all’individuazione degli studi potenzialmente rilevanti rispetto allo specifico interesse iniziale. A questo punto la selezione è orientata da una valutazione della qualità degli studi primari (quality appraisal) per capire quali includere e quali escludere dall’analisi. Le pubblicazioni potenzialmente interessanti vengono quindi valutate al fine di escludere dall’analisi quelle di scarsa qualità che, in ultima battuta, andrebbero a inficiare la validità della meta-etnografia. Tornando alla ricerca di Savin-Baden e Major (2007) questi ultimi hanno individuato il loro ‘campione di studi’ adottando cinque criteri di inclusione:

1. aderenza al tema della ricerca (metodi innovativi d’insegnamento e apprendimento in ambito accademico);
2. domanda di ricerca focalizzata sul cambiamento della docenza universitaria in seguito all’adozione di metodi didattici innovativi;
3. studi condotti dopo il 1990 in quanto prima di allora tutte le ricerche sul tema erano quantitative;
4. ricerche qualitative di taglio interpretativo e
5. basate su interviste approfondite con i partecipanti.

Le pubblicazioni che rispettavano questi cinque criteri sono poi state valutate da un punto di vista qualitativo attraverso uno strumento valutativo inclusivo, a sua volta, di sette criteri. Questi ultimi presentano caratteristiche che determinano la qualità e la validità di una ricerca qualitativa così come la sua adeguatezza ad essere analizzato e sintetizzato

attraverso l'approccio meta-etnografico (Savin-Baden & Fisher 2002). Tali criteri sono di seguito sintetizzati:

- Ricercatore/i in situazione in relazione ai partecipanti;
- Esplicitazione degli errori;
- Ricercatore/i in situazione in relazione ai dati;
- Postura critica del/i ricercatore/i verso la ricerca;
- Coinvolgimento dei partecipanti nell'interpretazione dei dati;
- Studio teoricamente situato;
- Riconoscimento delle differenti versioni dell'identità dei partecipanti.

A livello operativo, i ricercatori hanno selezionato gli studi valutati con il punteggio 2 o 3 rispetto ad almeno cinque criteri su sette. In conclusione, dopo aver escluso gli studi che non rispettavano i cinque criteri menzionati sopra e dopo aver valutato la qualità degli studi stessi hanno selezionato sei articoli da analizzare in profondità.

4.3. Fase 3: Leggere gli studi

L'attenta lettura degli studi selezionati viene effettuata per acquisire familiarità con diversi aspetti delle ricerche in esame, dai temi o dalle questioni emergenti alle cornici teoriche di riferimento, dai contesti specifici in cui sono stati condotti gli studi empirici ai metodi d'indagine impiegati (Atkins et al., 2008). In questa fase del processo euristico, generalmente i ricercatori elaborano delle descrizioni sintetiche dei diversi aspetti che caratterizzano gli studi. Le descrizioni vengono poi organizzate ed esposte in forma discorsiva e/o in tabelle. Savin-Baden e Major (2007) riassumono i seguenti aspetti rilevanti degli studi in esame: ampiezza del campione, metodo/i d'analisi dei dati, strumento/i di raccolta dati, nozione di validità, posizionamento del/i ricercatore/i; temi e concetti emergenti.

4.4. Fase 4: Individuare quali relazioni esistono tra gli studi

Nonostante anche la descrizione degli studi illustrata sopra implichi sempre un livello d'interpretazione, è in questa fase che i ricercatori iniziano ad elaborare un'interpretazione vera e propria basata sull'analisi comparativa delle diverse ricerche. Uno degli scopi principali del metodo meta-etnografico (e dei metodi qualitativi in generale), infatti, corrisponde all'elaborazione di concetti che consentano di comprendere l'esperienza piuttosto che limitarsi a descriverla (Barnett-Page & Thomas 2009). Il passaggio dalla descrizione all'interpretazione inizia in questa fase ma si conclude solo nella sesta fase. Per spiegare questo passaggio chiave della sintesi meta-etnografica torna utile la distinzione tra costrutti di primo, secondo e terzo ordine (Britten et al., 2002; Schutz 1962). I costrutti di primo ordine corrispondono alle affermazioni dei partecipanti alla ricerca, ad esempio gli estratti delle trascrizioni delle interviste che sono solitamente riportati nella sezione dei risultati degli studi primari. I costrutti di secondo ordine sono le scoperte chiave (*key findings*) che gli autori degli studi primari presentano nella sezione dedicata ai risultati e/o alla loro discussione, mentre quelli di terzo ordine corrispondono alle interpretazioni elaborate da parte di chi conduce la meta-etnografia. In estrema sintesi, generalmente la meta-etnografia passa dalla descrizione all'interpretazione prima attraverso una comparazione tra i costrutti di primo e secondo grado in ogni studio, poi con un'analisi comparata tra i costrutti di secondo grado da uno studio all'altro ed infine con l'elaborazione di costrutti di terzo grado.

Per iniziare ad individuare le connessioni tra i diversi studi, Noblit e Hare (1988) suggeriscono di creare una lista di “metafore chiave, frasi, e/o concetti” (p. 28) precedentemente individuati e descritti. Dopodiché, i contenuti in questione sono comparati per individuare una prima serie di temi e caratteristiche comuni ai diversi studi. Talvolta già in questa fase, laddove i concetti siano difficili da decifrare, le descrizioni sintetiche vengono ricodificate e condensate in categorie concettuali più generali e più comparabili da una ricerca all’altra. In altri casi, invece, alcuni ricercatori scelgono di escludere direttamente dall’analisi i costrutti di secondo grado non decifrabili da uno studio all’altro.

Tornando alla meta-etnografia di Savin-Baden e Major, questa fase della ricerca è consistita nell’esaminare la relazione tra gli studi in modo da mappare e determinare i temi e i concetti trasversali alla serie di ricerche in esame. Nello specifico, in questa fase gli autori hanno individuato i seguenti temi/concetti: concezione della conoscenza, visioni pedagogiche, soddisfazione del bisogno di cambiamento, modo d’intendere l’insegnamento e l’apprendimento, percezione del proprio ruolo come insegnante e percezione degli studenti. Come spiegano gli stessi ricercatori, nel loro caso l’analisi non è partita dai dati grezzi contenuti nelle pubblicazioni ma dalle tematiche e dalle descrizioni presentate dagli autori degli studi, ovvero dai costrutti di secondo grado che, nella meta-etnografia, rappresentano i dati grezzi (Toye et al. 2014). Nel corso di questa comparazione Savin-Baden e Major in alcuni casi hanno riutilizzato i medesimi temi emergenti dagli studi primari, mentre in altri hanno ricodificato diversamente le tematiche in modo da considerare anche le differenze tra gli studi.

4.5. Fase 5: Tradurre le interpretazioni da uno studio all’altro

La traduzione degli studi primari da uno studio all’altro implica l’esplorazione del modo in cui i costrutti di secondo ordine sono tra loro connessi e si collocano in categorie concettuali più ampie e definitive.

Proprio come nella grounded theory, la ‘traduzione’ avviene sempre attraverso il metodo della comparazione costante (Charmaz 2006). La comparazione è funzionale ad individuare similitudini e differenze tra costrutti e ad elaborare categorie concettuali ulteriormente astratte ma pur sempre *grounded* negli studi primari. In questa fase Savin-Baden e Major (2007) comparano e re-interpretano i costrutti di secondo grado da uno studio all’altro così come le metafore, le idee, i concetti e i contesti in modo da spiegare come le scoperte sono state contestualizzate e presentate da uno studio all’altro. In altri termini, i ricercatori prima elaborano alcune interpretazioni di secondo grado dei temi in precedenza individuati e riportati nella parte centrale della Figura 1.

Dopodiché Savin-Baden e Major elaborano alcune interpretazioni di terzo ordine – indicate nella parte destra della Figura 1 – che consentono di andare oltre la mera comparazione dei risultati degli studi in esame e di rispondere alla domanda di ricerca.

Concetti e temi trasversali	Interpretazioni di secondo ordine (es. analisi e comparazione)	Interpretazioni di terzo grado (interpretazioni concettuali dei dati)
Concezione della conoscenza	Visione trasformativa dell’epistemologia	Slittamenti nei modi di concepire la natura disciplinare della conoscenza
Visione pedagogica	Attenta alle questioni di potere e controllo	Slittamenti nei modi di concepire l’ambiente/contexto di apprendimento e la natura

		del controllo e dell'autorità
Realizzazione del bisogno di cambiamento	Auto-valutazione e determinazione del costo e del rischio del cambiamento	Riflessione sulla responsabilità professionale dell'insegnante; identificazione del bisogno di cambiamento nel personale posizionamento accademico
Concezione dell'insegnamento e dell'apprendimento	Identificazione di nuove modalità di sviluppo della didattica	Cambiamento nella percezione della complessità del nuovo approccio didattico
Percezione del ruolo	Messa in discussione dell'identità del docente	Cambiamento del ruolo del docente
Percezione degli altri	Visione di nuovi ruoli per gli studenti	Riconoscimento degli studenti (e degli amministratori) in quanto partners nell'apprendimento

Figura 1. Concetti/temi emersi dell'analisi trasversale agli studi, interpretazioni di secondo e di terzo ordine estratti da Savin-Baden e Major 2007 (p. 850). Traduzione dell'autore.

4.6. Fase 6: Sintetizzare le traduzioni

Una volta individuate e descritte le categorie concettuali (o traduzioni) queste ultime vanno ulteriormente interpretate e sintetizzate in una più ampia cornice concettuale. Savin-Baden e Major sintetizzano le loro interpretazioni di terzo grado in quattro temi:

1. Cambiamenti nella percezione del ruolo;
2. Mutamento dei punti di vista sulla natura dell'autorità e del controllo;
3. Trasformazioni relative al modo di concepire la conoscenza disciplinare;
4. Cambiamenti nella percezione della natura dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Inoltre, i ricercatori individuano alcuni sotto-temi della seconda e della quarta tematica. Ad esempio, il tema dell'autorità/controllo include il sotto-tema del (ri)posizionamento dell'insegnante per offrire maggiore controllo agli studenti rispetto al processo di apprendimento e il sotto-tema del (ri)posizionamento per rinunciare al controllo. Savin-Baden e Major elaborano una sintesi prevalentemente reciproca in quanto tutti i temi indicati sopra sono direttamente comparabili da uno studio all'altro, nonché piuttosto convergenti sul piano dell'interpretazione. In questo senso un'eccezione è rappresentata dai cambiamenti relativi al modo di concepire la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento. Questo tema, infatti, è stato molto rilevante per gli insegnanti statunitensi e piuttosto marginale per i loro colleghi inglesi. In questo senso, la sintesi di Savin-Baden e Major è prevalentemente basata sull'analogia e, in misura assai minore, sulla differenza. Infine, i ricercatori articolano la loro sintesi argomentativa attraverso la discussione delle quattro tematiche individuate. Da questa prospettiva, la meta-etnografia in questione ha consentito di evidenziare *a)* la costellazione dei cambiamenti richiesti al personale accademico al fine di cimentarsi con l'implementazione del PBL e nello sviluppo

di un nuovo ruolo in continua evoluzione così come *b*) la parziale consapevolezza da parte dei docenti universitari dell'impatto di questi cambiamenti sulle identità accademiche (o professionali) così come sulle identità dipartimentali e istituzionali. In conclusione, come spiegano gli stessi autori della meta-etnografia, il valore aggiunto della sintesi è stato quello di evidenziare "l'importanza del facilitare il cambiamento delle identità accademiche e nel confrontarsi con questioni di potere e controllo negli approcci innovativi all'apprendimento" (p. 850).

4.7. Fase 7: Esprimere la sintesi

Quest'ultima fase riguarda la disseminazione dei risultati della ricerca al fine di massimizzarne l'impatto (Toye et al., 2014). In generale, la finalità ultima della disseminazione è rendere la sintesi utile alla definizione delle politiche, al miglioramento delle pratiche e/o all'avanzamento della scientifica sia sul piano teorico (o conoscitivo) e/o sul piano metodologico (o euristico).

Nel caso della meta-etnografia di Savin-Baden e Major (2007) la sintesi sembra orientata principalmente ad informare le ricerche future su questo tema, sia sul piano teorico sia su quello metodologico. Tale orientamento si può facilmente dedurre dalla scelta di disseminare i risultati della sintesi in riviste scientifiche nel campo dell'Alta Formazione o in monografie specialistiche sul tema così come dalle stesse indicazioni dei ricercatori che riportiamo qui sotto per esteso:

"Crediamo che la ricerca futura dovrebbe esplorare come la decisione dei docenti universitari di modificare radicalmente gli approcci all'insegnamento e all'apprendimento condizioni il loro ruolo, il ruolo degli studenti, la disciplina e l'approccio didattico (sia esso PBL o altri). Pensiamo che questa futura investigazione possa consentire una maggiore comprensione delle visioni pedagogiche del personale accademico, un più ampio riconoscimento del cambiamento della natura della 'disciplina', un'esplorazione della 'deriva disciplinare' ed una maggiore focalizzazione sulla scholarship connaturata al cambiamento di approcci all'insegnamento e all'apprendimento" (ivi, pp. 851-852).

In estrema sintesi, questa specifica meta-etnografia porta l'attenzione sul mutamento di significati associati al sapere pedagogico e accademico così come alla propria identità professionale da parte dei membri della comunità accademica.

5. Alcuni limiti dell'esplorazione meta-etnografica dell'istruzione universitaria

L'esempio di meta-etnografia appena illustrato ci ha consentito di dimostrare in che modo e con quali risultati la ricerca qualitativa secondaria può essere condotta nel campo dell'Alta Formazione. In questo paragrafo cercheremo invece di indicare alcuni limiti dell'esempio specifico di meta-etnografia presentato e, più in generale, del metodo meta-etnografico applicato alla didattica universitaria. In particolare ci soffermeremo sulla tendenza a focalizzare la sintesi prevalentemente (quando non esclusivamente) sulle tematiche comuni agli studi primari piuttosto che sulle differenze, nonché a fornire interpretazioni scarsamente contestualizzate dal punto di vista teorico, storico e sociale.

Come abbiamo osservato rispetto alla fase di sintesi delle traduzioni operata da Savin-Baden e Major (2007), i due ricercatori hanno privilegiato una sintesi per analogia ed una linea argomentativa piuttosto che una sintesi opposizionale. L'unico tema divergente

emerso dalla sintesi opposizionale, infatti, viene escluso dall'argomentazione finale elaborata nella sezione di discussione dei risultati dell'articolo. Come osservano questi stessi ricercatori in un altro lavoro analogo (Major & Savin-Baden, 2010), un limite comune alle sintesi prese in esame (meta-etnografie e analisi tematiche) è la scarsa discussione (o la sua completa assenza) dei temi divergenti o di quelli che vengono 'scartati' (o esclusi) perché non considerati rappresentativi della serie di studi primari considerati nella sintesi. Da un lato questo limite può essere mitigato "rendendo più trasparenti queste decisioni, visto che spesso ciò che viene lasciato fuori è tanto rivelatorio quanto ciò che è stato incluso" (ivi, p. 137). Dall'altro tale criticità può essere letta come intrinseca ad alcuni metodi di sintesi come la meta-etnografia e la grounded theory formale. Secondo alcuni questi approcci conferiscono maggior significato alle similitudini piuttosto che alle discrepanze perché sono epistemologicamente informate da un *idealismo oggettivo* che direziona la sintesi verso la ricerca di un mondo di significati collettivamente condivisi (Barnett-Page & Thomas, 2009; Kearney, 1988). Nel caso della meta-etnografia, nonostante sia prevista una sintesi opposizionale attraverso la quale esplorare le scoperte contraddittorie, questa modalità di sintesi è poco praticata e approfondita nella pratica e, laddove viene impiegata, serve a spiegare esclusivamente le differenze legate al contesto. Ad esempio Savin-Baden e Major (2007) avevano scoperto che gli studi condotti negli Stati Uniti e quelli condotti nel Regno Unito differivano rispetto al modo di concepire la natura dell'insegnamento e dell'apprendimento.

6. Conclusioni

In questo paragrafo conclusivo indichiamo quali altri metodi di sintesi qualitativa potrebbero essere impiegati per esplorare alcune questioni inerenti l'innovazione dei metodi d'apprendimento e insegnamento che la meta-etnografia, per sua natura epistemologica, non può indagare. Se dovessimo esplorare ulteriormente le ragioni della differenza emersa rispetto ai significati dei metodi innovativi d'insegnamento e apprendimento, dovremmo probabilmente affidarci a metodi di sintesi basati su una visione più costruttivista della conoscenza (idealismo soggettivo). Ad esempio, adottando un approccio meta-narrativo alla sintesi (Greenhalgh et al., 2005) si potrebbe cercare di capire se, come e perché le 'innovazioni didattiche' vengono discorsivamente costruite (o epistemologicamente prodotte) in modi diversi. Nello specifico, prendendo ispirazione dalla ricerca di Greenhalgh e colleghi sulla diffusione di innovazioni nel settore dei servizi sanitari, si potrebbe esplorare come la diffusione delle innovazioni dei metodi di apprendimento e insegnamento è stata rappresentata nel tempo attraverso diversi paradigmi (o tradizioni) di ricerca in diversi campi disciplinari. In maniera simile una sintesi critico-interpretativa (Dixon-Woods et al., 2006) o un meta-studio (Paterson, Thorne, Canam & Jillings, 2001) potrebbero essere utili a contestualizzare le scoperte degli studi primari qualitativi (ma anche quantitativi) attraverso la decostruzione delle tradizioni di ricerca o dei presupposti teorici oppure andando ad investigare se e come i diversi contesti socio-economici e politici in cui vengono condotte le ricerche primarie ne condizionano le scoperte. In conclusione, questi altri approcci alla sintesi potrebbero contribuire a spiegare deliberatamente e in maniera più approfondita le differenze che possono caratterizzare l'innovazione didattica, non solo sul piano concettuale ma anche sul piano euristico e socio-culturale.

Bibliografia

- Atkins, S., Lewin, S., Smith, H., Engel, M., Fretheim, A., & Volmink, J. (2008). Conducting a meta-ethnography of qualitative literature: Lessons learnt. *BMC Medical Research Methodology*, 8(21). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-21> (ver. 15.03.2018).
- Bair, C.R., & Haworth, J.G. (2005). Doctoral student attrition and persistence: A meta-synthesis of research. In J.C. Smart (ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 481-534). Dordrecht: Springer.
- Banning, J. (2003). Ecological Triangulation: An Approach for Qualitative Meta-Synthesis. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.152.5185&rep=rep1&type=pdf> (ver. 15.03.2018).
- Barnett-Page, E., & Thomas J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-9-59> (ver. 15.03.2018).
- Britten, N., Campbell, R., Pope, C., Donovan, J., Morgan, M., & Pill, R. (2002). Using meta-ethnography to synthesis qualitative research: a worked example. *Journal of Health Services Research & Policy*, 7(4), 209–215.
- Campbell, R., Pound, P., Morgan, M., Daker-White, G., Britten, N., Pill, R., Yardley, L., Pope, C. & Donovan, J. (2011) Evaluating meta-ethnography: systematic analysis and synthesis of qualitative research. *Health Technology Assessment*, 15(43), 1–164.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dixon-Woods, M., Cavers, S., Agarwal, E., Annandale, A., Arthur, J, Harvey, R., ... Sutton, A. (2006). Conducting a critical interpretive synthesis of the literature on access to healthcare by vulnerable groups. *BMC Medical Research Methodology*, 35(6), <https://doi.org/10.1186/1471-2288-6-35> (ver. 15.03.2018).
- Dixon-Woods, M., Sutton, A., Shaw, R., Miller, T., Smith, J., Young, B., Bonas, S., ... A., Jones, D. (2007). Appraising qualitative research for inclusion in systematic reviews: a quantitative and qualitative comparison of three methods. *J Health Serv Res Pol*, 12(1), 42–47.
- Fink, A. (2010). *Conducting research literature reviews: From the Internet to paper*. Los Angeles, CA: Sage.
- Gough, D., Oliver, S., & J., (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. London: Sage.
- Gough, D., & D. Elbourne. (2002). Systematic research synthesis to inform policy, practice and democratic debate. *Social Policy and Society*, 1(3), 225–236.
- Green J., & Thorogood, N. (2004). *Qualitative methods for health research*. London: Sage.
- Greenhalgh T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., Kyriakidou, O., & Peacock, R. (2005). Storylines of research in diffusion of innovation: a meta-narrative approach to systematic review. *Social Science and Medicine*, 61(2), 417–430.
- Harden, A., Garcia, J., Oliver, S., Rees, R., Shepherd, J., Brunton, G. & Oakley, A. (2004). Applying systematic review methods to studies of people's views: an example

- from public health research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 58(9), 794–800.
- Kearney, M.H. (1988). Ready-to-wear: discovering grounded formal theory. *Research Nursery and Health*, 21(2), 179–186.
- Major, C. (2010). Do virtual professors dream of electric students? College faculty experiences with online distance education. *Teachers College Record*, 112(8), 2154–2208.
- Major, C.H., & Savin-Baden, M. (2010). *An introduction to qualitative research synthesis: Managing the information explosion in social science research*. London: Routledge.
- Mortari, L. (2017). Il metodo fenomenologico In L. Mortari, & L. Zannini (eds.), *La ricerca qualitativa in ambito sanitario* (pp. 57-80). Roma: Carocci editore.
- Noblit, G.W., & Hare R.D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pascarella, E., & Terenzini P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students, Volume 2: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pastori, G. (2017) *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Spiaggiari Edizioni.
- Paterson, B.L., Thorne, S.E., Canam, C., & Jillings C (2001). *Meta-study of qualitative health research. A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesising qualitative research*. New York, NY: Springer.
- Savin-Baden, M., & Fisher, A. (2002). Negotiating “honesties” in the research process. *British Journal of Occupational Therapy*, 65(4), 191–193.
- Savin-Baden, M., & Major, C.H. (2007). Using interpretive meta-ethnography to explore the relationship between innovative approaches to learning and innovative methods of pedagogical research. *Higher Education* 54(6), 833–52.
- Schutz A. (1962). *Collected Paper Volume 1*. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Spencer, L., Ritchie J, Lewis, J., & Dillon L. (2003). *Quality in qualitative evaluation: a framework for assessing research evidence*. London: Government Chief Social Researcher’s Office.
- Thomas, J., Harden, A., Oakley, A., Oliver, S., Sutcliffe, K., Rees, R., Brunton, G., & Kavanagh, J. (2004). Integrating qualitative research with trials in systematic reviews. *British Medical Journal*, 328(7446), 1010 – 1012.
- Toye, F., Seers, K., Allock, N., Briggs, M. Carr, E., & Berker, K. (2014). Meta-ethnography 25 years on: challenges and insights for synthesising a large number of qualitative studies, *BMC Medical Research Methodology*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2288-14-80> (ver. 15.03.2018).
- Vivanet, G. (2014). *Che cos’è l’Evidence-based Education*. Roma: Carocci.