

Col-legare le *voci* nella ricerca. Sostenere esperienze di *inquiry collaborativa* tra ricercatori e professionisti¹

Chiara Bove*, Chiara Sità**

*Università di Milano Bicocca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"

**Università di Verona, Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia

ABSTRACT

In questo articolo, dopo un breve inquadramento teorico sulla natura dialogica-collaborativa della ricerca empirica in educazione all'interno del quadro teorico del paradigma ecologico e dell'epistemologia costruttivista, ci soffermeremo su alcuni dispositivi metodologici che, a nostro avviso, facilitano l'avvio di processi di ricerca effettivamente collaborativi tra ricercatori e professionisti. Tra questi, specifica attenzione sarà rivolta alla videoricerca e all'intervista fenomenologica come opzioni di metodo che - a determinate condizioni - facilitano la "visualizzazione" e la "verbalizzazione" dell'esperienza educativa, mettono in moto apprendimenti trasformativi e stringono la distanza tra ricerca e pratica in educazione. L'argomentazione proposta si basa su esperienze di ricerca empirica condotte dalle autrici in contesti educativi per l'infanzia.

Parole chiave: Ricerca collaborativa – Dialogo – Co-Ricercatori – Videoricerca – Intervista fenomenologica

Connecting voices in research. Supporting experiences of collaborative inquiry between researchers and practitioners

After a brief theoretical introduction on the dialogic nature of empirical research in education within the theoretical framework of ecological paradigm and constructivist epistemology, the article focuses on some methodological devices that, in the authors' view, facilitate the development of research processes based on the effective involvement of researchers and practitioners. Among these, particular attention will be paid to videoresearch and phenomenological interview as method options that - under certain conditions - make it easy to "visualize" and "verbalize" the educational experience, activate transformative learning and tighten the gap between research and practice in education. The argument put forward is based on experiences of empirical research conducted by the authors in early childhood settings.

Keywords: Collaborative Research – Dialogue – Co-researchers – Videoresearch – Phenomenology – Interview

Ricerca e pratica in educazione

La rilevanza della ricerca educativa per la pratica è un tema che conosce un ampio dibattito. Se nel 1929 Dewey rilevava che la realtà ultima dell'educazione è insita nella mente di chi è impegnato nella pratica educativa, affermando così l'impossibilità di scindere la dimensione empirica da quella scientifica, non si può certo dire che oggi la distanza tra ricerca sull'educazione e pratica educativa sia stata colmata. Lagemann, nella sua analisi storica sulla ricerca in educazione, mette in luce la tendenza progressivamente affermata nell'ultimo secolo a spingere la ricerca educativa sempre più lontano dall'interazione con il policy-making e con la prassi (Lagemann, 2000). Altri autori hanno evidenziato la scarsa abitudine, da parte dei professionisti dell'educazione, ad appoggiarsi sulla ricerca empirica per progettare le loro azioni e la valutazione non positiva della ricerca educativa da parte degli insegnanti (Hiebert et al., 2002; Miretzky, 2007). Al di là degli elementi di analisi che questi dati offrono (per esempio, sulla rigidità del sapere accademico, sulla carenza di una specifica divulgazione della conoscenza scientifica per i professionisti e di traduzioni dei risultati di ricerca in linee di indirizzo per la pratica), è necessario ricordare che una visione dialogica della ricerca non inquadra la tematica soltanto nei termini di un problema di "comunicazione" o di accessibilità reciproca tra il mondo della ricerca e quello della pratica educativa, ma qualcosa di molto più ampio: fare ricerca con i professionisti significa mettere in questione l'idea stessa di ricerca (Mortari, 2009) e ripensare il posizionamento reciproco tra ricercatori e "pratici". Per questo è necessario inquadrare il tema da un punto di vista epistemologico.

Un approccio epistemologico di tipo realista o basato su procedure "perfette" (Elgin, 1996), che concepisce la realtà come un insieme di elementi oggettivamente conoscibili, focalizza la relazione tra ricerca e pratica sulla questione dell'utilizzo dei risultati più che su come vengono prodotti, e molta letteratura sull'evidence-based practice muove da questo presupposto (Taylor & White, 2000). Secondo questa visione, la ricerca si basa su procedure predefinite legate a criteri di scientificità, e la dimensione collaborativa può entrare in gioco successivamente, quando i risultati sono eventualmente tradotti in linee di orientamento o in veri e propri programmi strutturati che sono poi calati nella pratica professionale.

Dal punto di vista di un'epistemologia di tipo costruttivista, la realtà non è pensata come un insieme di oggetti "dati", ma come il prodotto emergente di una co-costruzione di

¹L'articolo è stato concettualizzato e ideato da entrambe le autrici che, insieme, ne hanno curato l'intera stesura. In particolare, Chiara Sità ha scritto e redatto i paragrafi "Ricerca e pratica in educazione" e "Opzioni di metodo e spazi per una pratica collaborativa della ricerca – parte b"; Chiara Bove ha scritto e redatto i paragrafi "La natura collaborativa della ricerca empirica in educazione"; "Opzioni di metodo e spazi per una pratica collaborativa della ricerca – parte a".

cui – nel caso della ricerca nei contesti educativi – sia il ricercatore, sia i pratici sono protagonisti, ciascuno con il proprio sguardo e i propri saperi. La ricerca diviene pertanto un percorso in cui non ci si limita ad applicare sulla realtà strumenti di conoscenza stabiliti altrove, ma si mantiene uno sguardo sul processo stesso di conoscenza, come operazione inevitabilmente situata che chiama in causa le soggettività che vi sono coinvolte.

Anche senza abbracciare un'opzione teorica di costruttivismo radicale, occorre riconoscere che nella ricerca che si svolge in setting educativi naturali le prospettive dei soggetti che “fanno” un ambiente e un progetto educativo sono potentemente in gioco nel processo di ricerca e proprio in virtù di questo posizionamento attivo possono anche beneficiarne non soltanto come meri utilizzatori dei risultati. Il mondo della pratica educativa, in questa prospettiva, non si configura come semplice bacino di raccolta dati: temi sensibili e “oggetti” di ricerca sono l'esito di un processo di co-costruzione in cui le domande e i frame di riferimento del ricercatore interagiscono con il contesto reale dell'azione educativa e con le prospettive dei soggetti.

La natura collaborativa della ricerca empirica in educazione

L'espressione “ricerca collaborativa”, sovente utilizzata per descrivere processi di ricerca che coinvolgono pratici e policy makers, può essere considerata una locuzione-ombrello che fa riferimento a metodologie molto diverse tra loro, accomunate dal coinvolgimento attivo dei soggetti della ricerca in tutti i passaggi del processo di indagine, dalla definizione delle questioni di ricerca, alla raccolta dati, all'interpretazione dei risultati per quanto riguarda la loro significatività per la loro comunità e per il cambiamento, alla diffusione (Emshoff, 2008; Nygaard & Saltz, 2010; Haight et al., 2014). Gli approcci di ricerca che sono collocabili entro la definizione di “ricerca collaborativa” sono molteplici: community-based research, participatory action research, engaged scholarship, translational research, design-based research (laddove la dimensione collaborativa si sposta all'intervento e alla messa in campo di una modificazione) sono alcuni tra questi. Non è obiettivo di questo articolo presentare una rassegna di questi approcci anche a fronte della vastità di lemmi menzionati nel dibattito metodologico sulla ricerca empirica nelle scienze umane e sociali, ma piuttosto discutere la “natura collaborativa” della ricerca empirica in educazione, soprattutto dal punto di vista di quelle scelte metodologiche che - per la loro flessibilità e intrinseca intersoggettività - si prestano in particolare a garantire la connessione tra ricercatori e pratici e la valorizzazione del ruolo degli *insider*.

La ragione di questa scelta è legata al fatto che, mentre sono numerosi in letteratura i contributi che fondano a livello teorico i paradigmi della ricerca collaborativa, più sfuocato sembra essere il panorama relativo ai metodi che consentono di fare della ricerca empirica in educazione un'esperienza effettivamente significativa per la formazione dei professionisti coinvolti e generatrice di “reali interazioni collaborative”: ossia radicata e dipendente dalla capacità mettere in comunicazione visioni dei fenomeni condivise e

premesse diverse promuovendo la costruzione di un'occasione di avanzamento, di cambiamento, e ampliamento delle idee e delle pratiche per i partecipanti della ricerca stessa.

La pratica della ricerca empirica in educazione è, nella maggior parte dei casi, un'esperienza situata e condivisa, che necessita di metodi adeguati per coltivare la sua spinta alla conoscenza tenendola sempre agganciata alla propensione trasformativa che la porta a orientare i suoi interessi al cambiamento, alla modificazione dei contesti, al miglioramento delle condizioni di vita dei soggetti:

E' proprio perché l'individuo interpreta e non subisce deterministicamente gesti, parole ed eventi che egli può reinterpretare, sottrarre i significati dal loro carattere di scontatezza, mettere nuovamente in gioco – attraverso l'esperienza – il senso attribuito alla realtà, accedere a nuove comprensioni, appropriarsi e trasformare – attraverso l'interazione con altri soggetti – conoscenze, strumenti, vecchie e nuove tecnologie. (Caronia, 2011, p.114).

Asserire che la ricerca educativa è profondamente connessa alla formazione dei professionisti coinvolti è una premessa indiscussa da sempre al centro del dibattito epistemologico proprio della scienza pedagogica (Dewey, 1929; Lumbelli, 1984; Mortari, 2009; 2010). Al di là delle specificità e delle differenze dei modelli, la ricerca che si dota di questi paradigmi dichiara tra i suoi intenti la necessità di tenere aperto il dialogo tra il piano ricognitivo proprio della conoscenza – e dunque rivolto alla rilevazione di findings – e quello trasformativo della formazione e del cambiamento. Da tempo la riflessione pedagogica ha contribuito fondare teoricamente questo assunto dandogli spessore e autorevolezza scientifica.

Fin dal dibattito sulla ricerca-azione (Lewin, 1946; Cunningham, 1976; Becchi, 1992) il tema del rapporto tra ricercatori e professionisti dell'educazione, tra teoria e prassi, e tra conoscenza e operatività ha animato le riflessioni teoriche e le argomentazioni interne all'epistemologia pedagogica e in particolare al modello della ricerca-azione. In questo modello la spirale teoria-prassi funziona solo se si attiva una reale collaborazione tra teorici e pratici, stringendo la distanza tra intenti conoscitivi e operativi; senza questa collaborazione essa resta un lemma ingiustificato e privo di connessioni con il campo. Noto è a questo proposito l'invito di Lucia Lumbelli alla fine degli anni Ottanta che, nei suoi lavori sulla ricerca empirica (1984), suggerisce di assumere una postura investigativa che si ispiri ai problemi della pratica – fondando su di essi le proprie ipotesi – che conosca modificando e che torni poi alla pratica per rilanciare le proprie risposte o argomentazioni anche provvisorie ai problemi.

Ciò che resta più sfumato nella riflessione sulla conoscenza pedagogica è il come, e cioè attraverso quali metodi o procedure, sia possibile davvero ridurre lo scarto tra "ricercatori" e "professionisti" e alimentare questo dialogo virtuoso tra ricercatori e pratici che

rende viva la riflessione sull'esperienza. Mentre sono molti gli escamotage metodologici messi in campo dai ricercatori nelle scienze umane e sociale per avvicinarsi ai problemi posti dal reale, a volte manca una riflessione epistemologica sulla natura collaborativa, e profondamente *pedagogica*, di questi approcci. Spesso la ricerca impegna i ricercatori in processi intensi e lunghi di avvicinamento al campo, approssimazione progressiva al fenomeno tramite l'osservazione, negoziazione con i partecipanti, condivisione delle finalità della ricerca, esplicitazione degli obiettivi, affinamento delle ipotesi, mediazione rispetto alle questioni di etica della ricerca o privacy, definizione condivisa dei tempi, scelta degli strumenti, per fare alcuni esempi. Tutto ciò ingaggia il ricercatore empirico nella prima fase della ricerca, fin dalla fase esplorativa che legittima una presenza sul campo ancora incerta e sfumata, e richiede poi attenzioni e sensibilità anche nella fase finale quando il ricercatore si avvicina al momento dell'analisi e della disseminazione. Quando questi processi si basano sul coinvolgimento e la partecipazione dei soggetti-protagonisti, la ricerca empirica diventa anche un'esperienza comunicativa e formativa rilevante che dovrebbe riuscire a mettere in campo metodi e strumenti capaci di coinvolgere i pratici non solo nel processo di interrogazione critica dei fenomeni, ma anche nelle interazioni discorsive-interpretative che le sono proprie se si intende davvero pensare a dei soggetti come co-ricercatori (Mortari, 2007, pp. 136-137).

Opzioni di metodo e spazi per una pratica collaborativa della ricerca

Nei paragrafi che seguono, proponiamo – a partire dalle esperienze di ricerca empirica delle autrici e in particolare da due esempi di ricerche condotte nei contesti per la prima infanzia² – una riflessione su alcuni dispositivi metodologici che, a nostro avviso, rendono possibile tradurre questi intenti teorici in piani di ricerca effettivamente formativi. Una concezione della pratica come luogo di costruzione di sapere interroga la ricerca educativa con alcune fondamentali domande:

- Con quali modalità e strumenti è possibile accedere a una conoscenza della pratica, intesa come intreccio di elementi di contesto e processi mentali, individuali e condivisi, che danno forma all'agire educativo?
- Come rendere “visibile” il lavoro educativo, non solo al ricercatore ma agli stessi professionisti, in modo da poter generare ulteriori esplorazioni che mettono in gioco sguardi e posizionamenti diversi?
- In che modo e a quali condizioni la ricerca può contribuire a produrre cambiamenti e

² Le esperienze di ricerca empirica a cui faremo riferimento in questo contributo per illustrare le questioni di metodo sopra delineate sono entrambe relative a temi e questioni educative nei contesti per la prima infanzia. Si tratta di due progetti di ricerca non collegati tra loro.

riposizionamenti degli operatori rispetto alla loro pratica?

Cercheremo di delineare alcune piste di riflessione su queste domande a partire da due approcci di metodo che, per la loro natura, sono particolarmente sensibili alla dimensione collaborativa tra ricercatori e professionisti dell'educazione: la videoricerca, intesa come “un'opzione metodologica e non un'area disciplinare” (Goldman et al., 2009, p. 4), e l'intervista fenomenologica come punto di partenza per la costruzione di contesti dialogici tra ricercatori e pratici. In particolare, la trattazione si concentra su un aspetto che caratterizza i due approcci pur nelle loro differenze: la potenzialità di costruire un “terreno comune” tra ricercatori e partecipanti, centrato sull'analisi critica della pratica – vale a dire sulla revisione critica dei discorsi e delle azioni che accompagnano il fare attraverso il pensare - e capace di generare opportunità di emersione dell'implicito, riflessività, interpretazione a più voci, apprendimenti all'interno dell'opacità e della densità relazionale che caratterizzano i contesti educativi.

Visualizzare l'esperienza ‘propria e altrui’: la video-ricerca come approccio che collega ricercatori e pratici

Ricky Goldman (2007, 2009) definisce la videoricerca “un'opzione metodologica interdisciplinare e squisitamente multi-metodologica” (ibid, pp.1-11) che permette ai ricercatori di avviare processi di studio multivocali, situati e molto vicini alla vita dei professionisti. Essa comprende modelli di uso del video variabilmente declinati a seconda dei paradigmi e delle cornici teoriche di riferimento; tra questi, due ci sembrano di particolare interesse per la nostra riflessione: la proposta dei “video-collaboratories” (Goldman, et al. 2009) e il metodo del “video-feedback” (Tochon, 2009). Si tratta di due *modi* di usare il video che condividono l'assunto della collaborazione tra ricercatori e partecipanti e dell'uso dei materiali visuali come strumento per esplorare la complessità dell'esperienza umana e sociale sospendendo (temporaneamente) l'azione: nel primo caso si tratta di una proposta che valorizza le potenzialità del video in quanto medium che connette e allarga le possibili voci e interpretazioni sul fenomeno indagato producendo una nuova “tipologia di conoscenza” sull'azione (Margolis & Pauwels, 2011, p. 100); nel secondo caso, il video viene usato come mezzo per stimolare la visualizzazione e la verbalizzazione dell'esperienza da parte dei partecipanti in setting individuali.

I “*video-col-laboratories*” sono stati definiti come “ambienti di ricerca cui partecipano studiosi diversi che collaborano condividendo dati, strumenti, prospettive teoriche” (Goldman, 2009, p. 4). L'idea alla base del metodo è che l'utilizzo di registrazioni video come “rap-presentazioni” del reale, vale a dire ri-presentazioni di fenomeni intrecciate ai commenti dei protagonisti e di altri soggetti (“descrizioni dense” potremmo dire riprendendo Geertz, 1973), consenta di raggiungere “livelli straordinari di ricerca collaborativa, distribuita o *col-laboratory*” (ibid, p. 4). Ciò dipende da due fattori: dalla potenza evocativa dell'immagine che stimola, coinvolge, accelera l'accesso ai significati dei partecipanti e la dimensione intersoggettiva del dialogo sui comportamenti educativi

(potremmo dire che funge da catalizzatore di processi di attribuzione di significato) e dalla possibilità di usare l'immagine come *testo* che riduce le distanze, smussa le differenze di ruolo e potere, e sollecita processi di confronto "situati" e ancorati alla pratica (non ideologici, valoriali).

L'accezione col-laboratòry deriva dall'unione di "collaboration" (collaborazione) e "laboratory" (laboratorio) e, in questo senso, indica un contesto o ambiente di ricerca (anche digitale) cui partecipano ricercatori, studiosi, professionisti che, indipendentemente dal luogo in cui operano e dalla posizione professionale, collaborano tra loro condividendo dati visuali, strumenti, risorse, interpretazioni, punti di vista, punti di osservazione (ibid, p. 4). La natura laboratoriale di questa esperienza la rende simile a un *cantiere*, oggi potenziato dalle tecnologie digitali che riducono le distanze e i tempi della condivisione sociale dell'esperienza grazie alla collaborazione e all'interazione tra i partecipanti ciascuno, secondo il proprio ruolo e le proprie competenze. Si tratta di un processo che inizia ben prima che l'immagine diventi fruibile, fin da quando ricercatori e soggetti negoziano le modalità di accesso al campo, la definizione dell'oggetto e prosegue poi attraverso situazioni di condivisione del materiale visuale e delle interpretazioni che esso sollecita. Va detto che questo processo non è esente da limiti né può essere ritenuto automatico: esso pone questioni delicate di etica e di rigore della ricerca da prendere in carico seriamente fin dal primo ingresso della telecamera sul campo quando il ricercatore negozia l'uso e le condizioni di uso dello strumento filmico. Chi filmare, come, per quali fini, a quali condizioni, come scegliere le immagini, che uso delle immagini proporre e come coinvolgere i soggetti-protagonisti delle immagini nella scelta delle inquadrature, nella loro selezione e nel loro uso all'indomani per creare ponti tra punti di vista, storie, intrecci di interpretazioni. Mentre l'impiego di video perfeziona i processi di avvicinamento al campo e ai fenomeni studiati, esso amplifica alcuni temi classici della ricerca sul campo quali il tema della proprietà del dato, del rispetto della privacy, dei limiti della conoscenza in una prospettiva partecipata e situata, del coinvolgimento dei protagonisti. Anche l'immagine, se lasciata al caso e al di fuori di una cornice teorica chiara e rigorosa, potrebbe essere causa di distanza anziché di vicinanza tra ricercatori e pratici.

In questa prospettiva il linguaggio iconico non è preso in astratto e diventa un medium per la costruzione contesti in cui favorire la messa in parola dell'azione: si potrebbe dire che l'immagine aiuta a rendere visibile ciò che è solitamente implicito. Nella scelta delle inquadrature, i ricercatori sono chiamati a esplicitare le loro ipotesi, teorie di base, domande; lo stesso accade nelle altre fasi (editing, analisi, codifica). L'immagine coinvolge, stupisce e collega creando spazi per una nuova "scopribilità" (ibid, p. 4) e rende possibile esplicitare l'esperienza, il vissuto, le teorie che informano l'agire. Nel contempo consente anche di fermare il flusso inarrestabile degli eventi per immaginare dei cambiamenti/miglioramenti, isola questioni da studiare distanziandole dalla complessità dei contesti (lo sfondo), favorisce l'attenzione al dettaglio, incoraggia il decentramento e nel tempo la maturazione di consapevolezza. In una parola, riduce la distanza tra significati e pratiche, tra teoria e prassi. Uno dei temi che spesso ricorre nella riflessione sulle competenze degli educatori è infatti lo

scarto tra le pratiche e gli impliciti, i principi che ispirano-informano-modellano l'agire quotidiano, l'*habitus*, o conoscenza implicita e scontata – definita “dotta ignoranza” (Emiliani, 2008, p. 67). Coerentemente con quanto sopra delineato, in una recente esperienza di ricerca cross culturale sul comportamento educativo al nido³, la videoregistrazione di alcune giornate-tipo è stata utilizzata come strumento sia per avviare processi di analisi-microscopica delle pratiche, sia per creare spazi di confronto e interpretazione a più voci e a diversi livelli: tra le educatrici di una stessa sezione, tra le educatrici e gli educatori dello stesso nido, tra le educatrici di due nidi diversi in due contesti culturali diversi (Braga, Bove, 2014; Bove, Braga & Cescato, 2013). Questo processo sistematico e ricorsivo di condivisione di materiale-video ha costituito un interessante osservatorio di quel virtuoso intreccio tra istanze conoscitive proprie del ricercatore empirico che si sforza di descrivere e comprendere le pratiche educative in quanto “outsider” (in questo caso il fine della ricerca era lo studio del comportamento educativo al nido in prospettiva interculturale) e finalità trasformative proprie della ricerca educativa che ha tra le sue istanze la promozione del cambiamento nella pratica: rivedendo le immagini a *più voci* si è innescato un vivace processo di indagine e interrogazione critica della pratica che ha unito ricercatori, educatori, professionisti di livelli e contesti culturali diversi. Riflessione che si è subito collegata a processi di conoscenza condivisa, osservazione reciproca, descrizione delle azioni e delle ragioni ad esse sottese, esplicitazione delle pedagogie implicite, che hanno gradualmente potenziato la capacità collettiva di analisi, di revisione critica delle pratiche e dei relativi automatismi comportamentali e di prefigurazione del cambiamento.

“Pensare” suggeriva Dewey nel celebre testo Esperienza ed Educazione “è così postporre l'immediata azione ed effettuare nel frattempo l'interno controllo dell'impulso mediante un'unione di osservazione e di memoria, unione che è il cuore della riflessione” (Dewey, 1938/2014, p. 54).

Similmente, ma in una prospettiva più microscopica e individuale, il metodo del “video- feedback” (Tochon, 2009), che trova nel “*microteaching*” antecedenti significativi (Allen & Clark, 1967) e che vede sviluppi interessanti come *l'auto-confrontation o l'entretien d'explicitation* approfondite in anni recenti in area francofona (Clot, 1999; Vermesch, 1994), forza la visualizzazione dell'esperienza coinvolgendo i protagonisti di “decostruzione riflessiva e ricostruzione concettuale” (Tochon, 2009, p.89) delle ragioni

³ Progetto di ricerca: Teacher's Behaviour Analysis in Infant Toddler Center. Instruments and methods for training within a cross national research project” (Principal Investigators S. Mantovani & M.J. Moran. Gruppo di ricerca: P. Braga – coordinatrice nazionale del progetto, C. Bove; S. Cescato, R. Brookshire).

sottese alle pratiche: in questo caso la finalità non è tanto l'ampliamento del processo interpretativo, quanto piuttosto la costruzione di contesti che possono accompagnare i soggetti a riveder(si) criticamente grazie alla funzione provocatoria e stimolante delle immagini. Di nuovo il "punto non è semplicemente la fruizione dell'immagine video. Piuttosto, è la sua integrazione in una pratica condivisa, e tale condivisione diviene il luogo dello scambio" (ibid, p.86). In questo senso si tratta di un modello promettente per ragionare su quali metodi possono ridurre la distanza tra istanze conoscitive e dimensione pratica: è un modo di avvicinarsi alla rappresentazione dell'esperienza di cui sono portatori, spesso inconsapevoli, i soggetti stessi al fine di promuovere il cambiamento delle pratiche stesse a partire dalla sua interrogazione critica e dall'esplicitazione delle intenzioni. Il processo di indagine si concentra dunque sullo studio dei pensieri che emergono sulle proprie azioni rivedendosi a posteriori attraverso l'oggettivazione – l'esplicitazione dei propri impliciti attraverso la "*stimulated-recall*" – da parte dei protagonisti stessi. In questa prospettiva, coerentemente con quanto proposto fin qui, "l'oggettivazione non è fine a se stessa, bensì funge da trampolino per la pianificazione e il cambiamento" (ibid, p. 94).

Per esempio, nella ricerca a cui abbiamo fatto riferimento nella parte iniziale di questo paragrafo, le videoregistrazioni realizzate al nido sono state inizialmente viste e commentate dalle educatrici-protagoniste in setting individuali: ciascuna educatrice videoregistrata durante una giornata educativa è stata invitata a rivedersi individualmente assegnando una valutazione (un punteggio) alle proprie pratiche e esplicitando le ragioni delle proprie scelte. Il fine è stato duplice: da un lato offrire ai partecipanti uno spazio individuale nel quale scegliere liberamente quali immagini si sarebbe voluto condividere con altri e quali immagini, invece, non si sarebbero volute condividere; e dall'altro, offrire alle educatrici un'opportunità di riflessione individuale preparatoria alla condivisione con le colleghe.

In sintesi, la telecamera trasforma l'atto del conoscere proprio della ricerca educativa in una occasione di ricerca-formazione complessa, che può rimanere un'esperienza circoscritta oppure – ed è questo punto che ci sembra particolarmente promettente in prospettiva pedagogica - può diventare un'esperienza di "visualizzazione" e "verbalizzazione" della pratica partecipata, corale, interculturale, profondamente formativa per chi vive la routine della vita quotidiana dei servizi, da cui dedurre criteri metodologici e spunti per rinnovare le pratiche stesse dall'interno.

L'intervista fenomenologica come punto di partenza per la costruzione di setting discorsivi tra ricercatori e pratici

La valenza riflessiva e trasformativa dell'intervista come strumento per esplorare la pratica a partire dalle voci dei partecipanti e per far uscire il pensiero degli educatori dal perimetro dell'implicito e del dato per scontato è stata argomentata da numerosi autori. Denzin (2001) ha proposto una visione di intervista riflessiva come evento performativo che in ultima

analisi ha l'obiettivo di costruire esperienze condivise e trasformative tra ricercatori e partecipanti, al di là della mera raccolta di informazioni. La letteratura sulla "teachers' voices" ha sottolineato l'importanza delle descrizioni di pratica professionale per la costruzione di conoscenza a servizio della pratica educativa, mettendo anche in evidenza il valore politico del rendere visibile il lavoro sommerso degli insegnanti (Elbaz, 1991; Miretzky, 2007; Mortari, 2010). Schön ha tematizzato l'intervista ai professionisti come conversazione riflessiva in cui l'operatore, nel descrivere a chi lo interpella il proprio agire, ha la possibilità di ripercorrere i processi di pensiero attivati nella pratica, attuando una sorta di riflessione in azione differita, in un contesto in cui la pratica è rievocata e ripercorsa, e i pensieri che la accompagnano hanno il tempo di essere sedimentati e resi espliciti. Altri autori hanno evidenziato le potenzialità dello strumento dell'intervista come punto di osservazione – condiviso da ricercatori e professionisti – sulla pratica professionale e come strumento capace di promuovere consapevolezza e cambiamento (Peters, 1990; Sorzio, 2005), e in alcuni casi come luogo in cui il ricercatore assume il ruolo di promotore di coscientizzazione ed empowerment (Eatough & Smith, 2008) o di sostegno all'esplicitazione del vissuto sull'esperienza (Vermersch, 2005). La focalizzazione sul rapporto tra soggettività ed esperienza propria dell'approccio fenomenologico alla ricerca, e l'uso dell'intervista come via di accesso ai "fenomeni" come luoghi di interazione tra soggetto e mondo a partire dai quali è possibile individuare le strutture portanti dell'esperienza, rendono questo approccio particolarmente significativo per la dimensione collaborativa della ricerca (Giorgi, 2009; Sità, 2012).

In una ricerca sulle rappresentazioni della valutazione con operatrici di Centri per Bambini e Famiglie, come team di ricerca abbiamo scelto di combinare l'uso dell'intervista individuale (basata sull'approccio fenomenologico) focalizzata sulle concezioni di valutazione e sulle descrizioni del proprio agire valutativo all'interno del proprio lavoro con la costruzione di contesti dialogici tra ricercatori e professionisti finalizzati a produrre, a partire dai concetti e nodi sulla valutazione emergenti dalle interviste e dall'analisi degli strumenti di valutazione utilizzati, orientamenti di valutazione sensibili allo specifico e particolare contesto del lavoro dei Centri per Bambini e Famiglie (Mortari & Sità, 2014; Sità & Mortari, 2015).

In questo percorso di ricerca, l'insieme delle interviste individuali ha costituito un materiale prezioso per la costruzione collaborativa dello stesso oggetto di indagine con le professioniste coinvolte. Il tema di ricerca, la valutazione nei CBF, in questo caso, non era stato costruito collaborativamente ma proposto dal team di ricerca. Il fatto che questo tema suscitasse interesse e rispondesse ad alcuni bisogni del contesto non significava però che da subito ricercatori e pratici condividessero visioni e conoscenze comuni sul "fare" valutazione all'interno di questo specifico servizio. L'intervista individuale (accompagnata dall'analisi degli strumenti di valutazione utilizzati nel servizio) ha consentito, innanzitutto ai ricercatori, di familiarizzare con le idee di valutazione circolanti nel contesto e con le pratiche che i professionisti consideravano rilevanti ai fini della valutazione del loro operato. Per i partecipanti, la proposta di ricerca sembra essere stata – come spesso accade – un'occasione per

uscire dalla consuetudine dell'ordinario e per problematizzare la normalità delle pratiche. Come far sì che questa occasione diventi generativa non soltanto di "dati", ma di significati condivisi e nuove prospettive sulla pratica?

Una collezione di interviste individuali, per quanto sottoposta ad analisi tematica su elementi di trasversalità che riguardano la valutazione, non è di per sé una base sufficiente per mettere in comune un percorso condiviso tra ricercatori e pratici. Nelle interviste individuali, infatti, entravano in gioco molti elementi legati alle biografie personali (per esempio, la paura della valutazione nata sui banchi di scuola) che erano visti nelle loro ripercussioni sul lavoro valutativo quotidiano (soprattutto per quanto riguarda la resistenza da parte degli educatori alle pratiche di valutazione che percepiscono come "imposte" e con scarso significato), ma che non erano necessariamente messe in circolazione nell'ambito professionale.

Abbiamo quindi scelto di non iniziare il percorso di confronto in gruppo con la restituzione della nostra analisi delle interviste, ma di ritornare dalle operatrici con un insieme di dati grezzi da utilizzare come primo stimolo per la discussione e la messa in comune, con le ricercatrici e tra le professioniste stesse, di alcune cornici di riferimento sulla valutazione.

Il gruppo ha quindi dedicato il primo incontro all'analisi e discussione di un insieme di segmenti di interviste, selezionati dal gruppo di ricerca in base al criterio di essere testi che propongono visioni, idee ed esempi di pratiche che le intervistate riconducevano alla valutazione. In linea con altri approcci di ricerca che utilizzano i dati raccolti anche come stimoli generativi di riflessione (Bove, 2009), abbiamo individuato le unità di testo cercando di non operare in modo selettivo rispetto ad un obiettivo di analisi prefissato, ma di mantenere le diversità e gli elementi di contraddizione così come emergevano dai dati grezzi; così come si è fatta attenzione a eliminare ogni riferimento che potesse rendere riconoscibili i parlanti.

Il dialogo tra ricercatrici e professioniste ha quindi costituito un movimento di "ritorno" sulle interviste, proprie e altrui, che ha prodotto uno spazio di condivisione sui significati della valutazione. Si tratta di una condivisione materiale oltre che simbolica, perché le unità di testo sono state distribuite, fatte circolare, accomunate e comparate dalle partecipanti intorno a un tavolo. Questo primo momento dialogico ha consentito di individuare prospettive, spesso variegata e contrapposte, sulla valutazione e di mettere in comune vissuti ed esperienze. Le sessioni di lavoro sono state videoregistrate e successivamente analizzate con l'obiettivo di esplorare la costruzione di un pensiero sulla valutazione all'interno del gruppo.

Questo primo passaggio ha rivelato da subito l'insufficienza di un discorso troppo polarizzato sulle rappresentazioni di valutazione per l'obiettivo di costruire modalità valutative situate. Nel mettere in comune visioni, esperienze, e inciampi della pratica valutativa nei Centri per Bambini e Famiglie le professioniste hanno messo in luce la

necessità, non prevista dal team di ricerca, di radicare il discorso sulla valutazione nelle pratiche essenziali del servizio al fine di poterne interrogare il senso e le possibili piste di innovazione alla luce delle pratiche reali. Sono state così costruite due sessioni di incontro dedicate all'esplorazione e alla messa in comune degli elementi fondativi (nella prospettiva delle educatrici) della pratica dei CBF, dove le considerazioni sulla valutazione hanno assunto carattere situato e hanno permesso di mettere in discussione e in alcuni casi di rivalutare l'apporto di strumenti di valutazione che di principio erano considerati sterili adempimenti.

Conclusioni

Le due opzioni metodologiche presentate forniscono esempi di modalità attraverso le quali alcune tecniche di raccolta dati, non necessariamente ascrivibili all'orizzonte dei cosiddetti "metodi partecipativi" (Gabb, 2008) che sono comunemente ritenuti strumenti di elezione della ricerca collaborativa, possono assumere ad alcune condizioni una connotazione che ne potenzia il valore riflessivo e trasformativo. In particolare, i percorsi di ricerca qui sinteticamente tratteggiati mostrano come la costruzione di uno spazio collaborativo tra ricercatori e pratici contribuisca ad alcuni processi fondamentali, quali la costruzione dell'oggetto di indagine informata dalla pratica e non soltanto rispondente alle categorie teoriche del ricercatore, il progressivo affinamento del disegno di ricerca secondo direzioni non previste a tavolino che emergono dall'interazione tra ricercatori e partecipanti e lo sviluppo di processi *interpretativi multivocali* basati sull'analisi delle pratiche.

Riferimenti bibliografici

- Allen, D. W., & Clark, R. J. (1967). Microteaching: Its rationale. *The High School Journal*, 51(2), 75-79.
- Becchi, E. (1992). Ricerca-azione: riflessione su voci di dizionari, manuali, enciclopedie. *Scuola e Città*, XLIII, 4, 145-149.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.

- Bove, C., Braga, P., & Cescato, S. (2014). Semantiche personali e processi riflessivi negli educatori. Analisi di una storia di formazione. *Studium Educationis: rivista per le professioni educative*, 1, 75-83.
- Braga, P., & Bove, C. (2014). Osservare e osservarsi al nido. *Bambini*, 8, 20-23.
- Cadei, L. (2008). *Pedagogia della famiglia e modelli di ricerca*. Macerata: EUM.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Cunningham B. (1976). Action Research: Towards a Procedural Model. *Human Relations*, 3, 215- 238.
- Denzin N. K. (2001). The Reflexive Interview and a Performative Social Science. *Qualitative Research*, 1(1), 3 – 46.
- Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Trad. it. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Trad. it. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Eatough V., & Smith J. A. (2008). *Interpretative Phenomenological Analysis*. In C. Willing & W. Stainton Rogers, *The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology* (pp. 179 – 194). Thousand Oaks: Sage.
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.
- Elgin, C. (1996). *Considered Judgement*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Emiliani, F. (2008), *La realtà delle piccole cose. Psicologia del quotidiano*. Bologna: Il Mulino.
- Emshoff J. G. (2008). Researchers, Practitioners, and Funders: Using the Framework to Get Us on the Same Page. *American Journal of Community Psychology*, 41, 393–403.

- Gabb J. (2008). *Researching Intimacy in Families*. London: Palgrave.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Goldman, R., Pea, B., & Barron, B. (2007). *Video research in the learning sciences*. Trad. it. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Haight W., Kayama M., & Korang-Okrah R. (2014). Ethnography in social work practice and policy”. *Qualitative Social Work*, 13(1), 127–143.
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31 (5), 3-15.
- Lagemann E. (2000). *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In G. W. Lewin (Ed.), *Resolving Social Conflicts* (pp. 201 - 216). New York: Harper & Row.
- 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. 37 - 69). Milano: Franco Angeli.
- Margolis, E., & Pauwels, L. (2011). *The Sage Handbook of Visual Research Methods*. London: Sage.
- Miretzky D. (2007). A View of Research from Practice: Voices of Teachers. *Theory into Practice*, 46(4), 272-280.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.

- Mortari, L., & Sità, C. (2014). *Going into the reality. A qualitative and participatory evaluation method*. CREA Congress, conference paper, Chicago, September 19-22, 2014.
- Nygaard P., & Saltz, R. F. (2010). Communication Between Researchers and Practitioners: Findings From a Qualitative Evaluation of a Large-Scale College Intervention. *Substance Use & Misuse*, 45, pp. 77– 97.
- Peters J. (1990). *The Action-Reason-Thematic Technique: Spying on the Self*. In J. Mezirow (Ed.), *Fostering critical reflection in Adulthood* (pp. 314 - 335). San Francisco: Jossey Bass.
- Riach K. (2009). Exploring Participant-centred Reflexivity in the Research Interview. *Sociology*, 43 (2), 356-370.
- Schön D. (1987). *The reflective practitioner*. Trad. it. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Roma: Carocci.
- Sità, C., & Mortari, L. (2015). Il compito impossibile? La valutazione nei centri per Bambini e Genitori come strumento di crescita professionale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 161 - 178.
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Tochon, V. F. (2009). *Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica*. In R. Godman, R. Pea B. & Barron B. (Eds.), *Videoricerca nei contesti di apprendimento* (pp.83-102). *Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Vermersch, P. (2005). *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Trad. it. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicazione*. Roma: Carocci Faber.

Yang K. (2015). Participant Reflexivity in Community-Based Participatory Research: Insights from Reflexive Interview, Dialogical Narrative Analysis, and Video Ethnography. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25, 447–458.

Chiara Bove è professore Associato presso l'Università degli Studi di Milano Bicocca dove insegna Metodologia della Ricerca Pedagogica nel Corso di Laurea triennale in Scienze della Comunicazione Interculturale e Teorie e Pratiche della Comunicazione Educativa presso i Corsi di Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche. Ha condotto le sue ricerche a livello internazionale sui temi dell'infanzia e dell'educazione nelle prime età, con un interesse specifico per i temi e i problemi della ricerca sul campo in educazione e i nessi tra videoricerca e formazione.

Contatti: chiara.bove@unimib.it

Chiara Sità è ricercatrice confermata in Pedagogia Generale e Sociale all'Università di Verona, dove insegna Pedagogia dell'infanzia. Si occupa in particolare di sostegno alla genitorialità e relazione tra famiglie e professionisti nei servizi per l'infanzia, con un costante interesse per la metodologia della ricerca, in particolare per le diverse tradizioni che assumono la fenomenologia come sfondo epistemologico per la ricerca empirica.

Contatti: chiara.sita@univr.it