

***Visibile e invisibile* nei dati visuali. La video-analisi in ambito educativo: questioni metodologiche**

Silvia Cescato

Università di Milano Bicocca

ABSTRACT

L'articolo si colloca nel dibattito contemporaneo sui metodi per la ricerca sul campo in educazione e approfondisce, a partire da un esempio di ricerca, il tema della videoanalisi (Jordan & Anderson, 1995) legata in particolare allo studio delle interazioni educative tra adulti e bambini nei contesti per l'infanzia. È un tema, quello della video-analisi, ancora poco dibattuto nella comunità scientifica, che solleva "una serie di questioni [metodologiche e pratiche] che hanno urgente bisogno di essere affrontate" (Knoblauch, Schnettler, Raab & Soeffner 2012, p. 14, tr. aut.). Tra queste ci si focalizzerà in particolare su: la necessità di esplicitare i criteri teorici che orientano e rendono discutibile l'analisi di dati visuali; il valore ecologico di procedure per l'analisi di dati visuali "accurate" ma non avulse dal setting- naturale (i contesti educativi) delle interazioni videoregistrate; la ricerca del "giusto equilibrio" tra l'analisi microscopica dei comportamenti interattivi e la dimensione dei significati ad essi attribuiti.

Parole chiave: *Videoanalisi – Videoricerca – Interazioni – Transizioni – Video-Feedback*

Visible and invisible in the visual data. Video-analysis in education: methodological issues

The current paper contributes to the contemporary debate on field research methods in education, using a specific research example to explore the theme of video analysis (Jordan & Anderson, 1995) with particular reference to studying educational interactions among adults and children in early childhood contexts. Video analysis, as yet little debated within the scientific community, raises "a series of [methodological and practical] issues that urgently need to be tackled" (Knoblauch, Schnettler, Raab & Soeffner 2012, p. 14). Of these, I will examine in particular: the need to explicate the theoretical criteria underpinning and potentially undermining the analysis of visual data; the ecological value of procedures for analysing visual data, that are rigorous but not abstracted from the natural setting (the educational contexts) in which the video-recorded interactions take place; striking the "right balance" between the microanalysis of interactive behaviours and the dimension of the meanings attributed to them.

Keywords: *Videoanalysis – Video-Research – Interactions – Transitions – Video-Feedback*

Premessa

L'analisi di dati derivanti da strategie qualitative di ricerca rappresenta un "vasto campo" di studio (Atkinson & Delamont, 2005, tr. aut.) suscettibile di ulteriore approfondimento, specialmente per quanto riguarda le dimensioni metodologiche della video-analisi. L'analisi di dati visuali, ovvero di videoregistrazioni realizzate nei contesti educativi, apre una serie di questioni interessanti per la ricerca pedagogica, particolarmente rispetto ai metodi per lo studio delle interazioni tra i protagonisti della scena educativa.

La focalizzazione su questi aspetti deriva dalla consapevolezza che i dati qualitativi, di cui per lo più si avvale la ricerca educativa, sono meno strutturati rispetto a quelli provenienti da indagini quantitative, più ricchi e articolati in termini di *significati* e *processi*, più "variegati"/meno omogenei dal punto di vista della tipologia. Tale complessità si amplifica nel caso del materiale visuale, che chiama in causa dimensioni multi-sensoriali (vista e udito) e ci restituisce la natura sequenziale e simultanea dei processi di azione e interazione osservabili. Non a caso la videoricerca - opzione metodologica oggi sempre più diffusa nelle scienze umane e sociali (Goldman, Pea, Barron & Derry, 2007) - è stata definita "data-intensive" (Knoublauch, 2012, p. 72), ad indicare la sua capacità di cogliere, in un breve arco di tempo, una mole di dati molto ampia, molto complessa da rielaborare e molto aperta ad una vasta gamma di possibili interpretazioni e discussioni.

Tali possibilità offrono l'occasione per ampliare e moltiplicare le chiavi di lettura della pratica educativa e dar vita a prospettive di dialogo e confronto, interdisciplinare e interculturale, a patto però che il modo di procedere nell'elaborazione dei dati sia reso riconoscibile e discutibile, anche alla luce delle prospettive che orientano la lettura dei fenomeni. Le prospettive analitiche, infatti, non sono mai "neutre", ma frutto delle scelte operate dai ricercatori sulla base delle proprie premesse teorico/epistemologiche.

Questa "urgenza di chiarezza" è particolarmente rilevante se si tiene conto delle ricadute pragmatiche (Baldacci, 2012) della ricerca pedagogica. La rete concettuale elaborata dal ricercatore, infatti, può accompagnare i "pratici" (Mortari, 2003) nella rielaborazione della loro esperienza, offrendo particolari chiavi di lettura della realtà educativa. È necessario dunque, come ricercatori, essere consapevoli che la "questione della giustificabilità e fallibilità e degli schemi adottati" (Baldacci, 2012, p. 104) acquisisce un peso importante rispetto ai problemi educativi. Ciò è ancor più vero quando si fa uso di strumenti visuali: la mole di dati catturati dalle videoriprese pone con maggior urgenza di fronte allo sforzo di esplicitazione dei passaggi e delle scelte che portano dalla registrazione, alla trascrizione verbale delle immagini, all'analisi dei fenomeni complessi e multiformi (verbali, non verbali, paralinguistici) che registrano.

La considerazione di questo aspetto, tuttavia, non sempre sembra essere tenuta in debito conto: talora "la sola menzione [all'uso del] video [pare essere associata ad uno strumento] di per sé eloquente" (Goldman & McDermott, 2007, p. 104, tr. aut.), mentre più articolate riflessioni sugli aspetti metodologici relativi all'analisi dei dati visuali e alle

problematiche che essa comporta, sono spesso associate - ancora e solo - a disegni di ricerca sperimentali, in cui le videoriprese sono realizzate in setting laboratoriali, ove le variabili possono essere meglio controllate. Eppure il superamento della “frattura” tra paradigma positivista e naturalista (Denzin & Lincoln, 2005) dovrebbe aiutare a comprendere quanto i criteri del rigore si possano coniugare con quelli dell’“ecologia di ricerca” (Bronfenbrenner, 1979), quanto l’esplicitazione e la disamina dei criteri per l’analisi di un fenomeno possa essere importante, non solo in “studi di laboratorio”, ma anche in ricerche *sensibili* al contesto, interessate – come nel caso della Naturalistic Inquiry (Lincoln & Guba, 1985) - all’accadere degli eventi nel loro spazio “naturale”.

Nella ricerca sociologica, antropologica ed etnografica il video ha iniziato ad essere impiegato proprio per studiare le attività umane negli spazi ordinari (familiari e sociali) della quotidianità. Anche nei più recenti studi sull’apprendimento (Goldman et al., 2007) la videoricerca, quale opzione metodologica, ha permesso di ampliare le conoscenze sui processi cognitivi in contesti “naturalisti” (famiglia, musei, scuola ecc.).

Se si pensa ai vantaggi dell’impiego della videocamera in questi contesti, non è possibile non interrogarsi sulla necessità di smarcare la questione della raccolta e dell’analisi video dai confini del setting laboratoriale in cui è stata largamente confinata.

La diffusione sempre più massiccia del digitale e l’avvento di videocamere sempre più sofisticate e discrete (meno intrusive), ha creato un’enorme gamma di possibilità per la video-ricerca in contesti naturalistici. È soprattutto nello studio degli scambi e delle interazioni sociali quotidiane che ci si accorge di come gli strumenti visuali offrano un’enorme opportunità: quella di catturare e restituire la densità e la complessità dei fenomeni sociali. Da un lato i dati visuali consentono di focalizzarsi su “che cosa sta accadendo”: quali elementi osservabili è possibile cogliere in una situazione, un evento, un contesto videoregistrato. Dall’altro lato le videoriprese possono diventare “fonte di dati”, schiudendo la strada a percorsi di indagine di natura interpretativa: quale lettura diamo a ciò che sta avvenendo sotto i nostri occhi? Con quali lenti interpretative leggiamo e diamo significato a certi comportamenti, episodi o situazioni?

Certamente il più grande vantaggio metodologico, in termini osservativi, derivante dall’uso del video (tanto più in contesti *non sperimentali*, come quelli educativi) è proprio quello di consentire un’osservazione “microscopica”, dove le immagini che si succedono lungo la *timeline* possono essere riviste, rallentate¹, “dissezionate fotogramma per fotogramma” (Knoblauch, 2012, p. 73, tr. aut.). Allenarsi a questo tipo di osservazione consente di giungere a descrizioni molto accurate di gesti, routine, atti linguistici di cui si compone l’esperienza intersoggettiva.

¹ Questo è particolarmente utile se consideriamo ciò che accade nei contesti educativi, e in particolare nei servizi educativi per l’infanzia, dove gli educatori sono chiamati ad agire in tempi molto rapidi, per l’evidente asimmetria di ruolo tra adulti e bambini e per l’ancora debole capacità di differimento dell’attesa che caratterizza l’universo infantile.

Tuttavia – come sostenuto da Alfred Schütz, esponente della *microsociologia della vita quotidiana* – se l’osservazione, la descrizione e l’analisi accurata degli eventi che scorrono davanti a noi consente di studiare empiricamente i fenomeni interattivi (e intersoggettivi), d’altro canto non possiamo dimenticare che, dentro ai comportamenti osservabili, esiste un universo profondo, fatto di significati, che giace nell’*invisibile* e a cui non è possibile accedere con la sola osservazione di ciò che cade sotto i sensi.

Questo richiamo al doppio livello – visibile e invisibile (comportamenti/significati) - è particolarmente interessante dal punto di vista metodologico. Una delle maggiori questioni “dell’analisi video [infatti] è la ricerca del giusto equilibrio tra il lavoro microanalitico e l’adozione di una più ampia prospettiva di lettura e interpretazione dei dati” (Knoblauch et al., 2012, p. 13, tr. aut.).

Nel lavoro di video-analisi può sembrare, talora, che i comportamenti siano “fatti a fette” (Knoblauch, 2012, p. 70, tr. aut.), tanto le unità di analisi assunte sono minime (come l’analisi *molecolare* dei movimenti facciali, Ekman & Friesen, 1980) per assicurare una descrizione il più possibile precisa e scrupolosa. Tuttavia non si può scordare – e questo è particolarmente vero nel caso della ricerca in campo educativo – che dopo aver lavorato per scomporre la pratica, cercando di dare un nome e un ordine a ciò che accade, è necessaria un’azione di ri- sintetizzazione delle tessere del mosaico.

Una delle caratteristiche della ricerca pedagogica è il suo essere “finalizzata alla costruzione di sapere sull’educazione [...] [che fornisca] indicazioni per orientare al meglio la pratica” (Mortari, 2007, p. 11), in una dimensione in cui “le indicazioni [...] sono sempre provvisorie e aperte a ulteriori formulazioni” (Ibid.). In questo senso è possibile ritenere -secondo un’accezione partecipativa di ricerca – che la video-analisi compiuta dai ricercatori nei contesti educativi, non dovrebbe mai essere intesa come l’unica lettura possibile, né porsi come *la* spiegazione di ciò che accade o è accaduto. Piuttosto è interessante abbracciare una prospettiva come quella della *videography* (Knoblauch, 2012, p. 70, tr. aut.) – che si colloca all’incrocio tra etnografia e uso del video – che mira a promuovere un uso partecipativo delle videoregistrazioni, in cui il filmato è pensato a scopo pro-attivo, in cui la lettura da *outsiders* dei ricercatori lascia spazio, ritorna e si intreccia al punto di vista emico dei soggetti videoripresi.

La videoanalisi ha dunque la possibilità di essere qualcosa di *vitale* per la pratica educativa, ma questo non accade fintanto che continua ad essere ritenuta un’attività iperspecialistica, riservata agli “addetti ai lavori”. Piuttosto, dare alle persone filmate (o rappresentanti di quel servizio, quel contesto, quella cultura) la possibilità di rivedersi ed elicitarne il proprio punto di vista, significa agire in termini realmente “ecologici”, laddove la voce dei protagonisti, il loro modo di leggere e dare significato ai comportamenti, rappresenta quel che Gregory Bateson (1955) chiamerebbe “lo sfondo” (di senso), oltre alla figura [visibile] in primo piano.

Se da un lato la videoregistrazione e l'osservazione di luoghi, spazi, tempi, comportamenti aiuta a definire la "cultura implicita e incarnata" (Atkinson & Delamont, 2005, p. 827, tr. aut.) del contesto che si sta osservando, dall'altro lato il ricercatore che documenta e analizza questi aspetti non dovrebbe mai scordare "di non essere nel vuoto isolamento" (Id., p. 828, tr. aut.); piuttosto la sua prospettiva e le sue ipotesi potranno essere meglio contestualizzate e arricchite dall'immersione nell'universo culturale che sta studiando. C'è bisogno – afferma, in proposito Anna Grimshaw (2001) - non solo di leggere il visuale, ma anche di comprendere, etnograficamente, come questo materiale venga letto e interpretato dai membri del mondo sociale o della cultura in questione.

Anche nella videoricerca, come in etnografia, un periodo di immersione nella realtà studiata, la familiarizzazione e il dialogo con i partecipanti, sono aspetti importanti per ricollegare il punto di vista del ricercatore (esterno) con "le percezioni e l'orientamento dei protagonisti *catturati in azione*" (Knoblauch, 2012, p. 79, tr. aut.), accedendo a quel più ampio background di significati – condiviso dai protagonisti, ma non necessariamente dall'analista – che sta dietro a quanto è visibile nella scena filmata.

D'altro canto, così come l'etnografo che per fondare le proprie ipotesi raccoglie un certo numero di osservazioni, allo stesso modo chi voglia fare ricerca educativa avvalendosi della videoanalisi colleziona un numero significativo di videoregistrazioni sufficiente per fare raffronti che lo aiuteranno ad individuare pattern, schemi d'interazione ricorrenti, oppure contingenti ma significativi, la cui sottolineatura dà ai partecipanti la possibilità di assumere uno sguardo più focalizzato, meno generalizzato sulla propria esperienza e più attento ai dettagli situazionali e alla relazione tra azioni e re-azioni.

In questo senso la videoanalisi in contesto educativo potrebbe essere pensata non solo come strumento di ricerca, ma anche quale supporto per la costruzione di esperienze formative complesse, che intreccino il piano dei comportamenti a quello dei significati, favorendo una (tras)formazione di natura partecipativa (Massa, 1990), culturalmente situata.

Tale processo rappresenta un *traguardo*, significa *offrire agli educatori l'occasione*, la possibilità per elaborare un pensiero riflessivo sulle azioni che compiono nel quotidiano. Si tratta di un'azione che "non può essere lasciata al caso, né all'iniziativa spontanea dei singoli [...], che hanno invece bisogno di essere supportati da percorsi [...], articolati su procedure rigorose e metodi sistematici" (Bove, 2009, p. 29). Per la videoricerca questo implica – non solo in termini teorici, ma eminentemente pratici – di interrogarsi sulla possibilità che questa opzione di metodo può offrire al rinnovamento della partecipazione degli educatori a quell'affascinante esperienza di "ricerca dentro la pratica", finalizzata a raggiungere "la miglior approssimazione possibile alla comprensione dei fenomeni" (Dewey, 1910, p. 190, tr. aut.) umani, sociali, educativi, in cui sono quotidianamente immersi.

Nel prossimo paragrafo questi aspetti verranno discussi attraverso un esempio di ricerca empirica sulle dinamiche interattive tra genitori, educatori e bambini durante i

momenti di transizione² Ovvero i momenti dell'arrivo e dell'accoglienza mattutina al nido e quelli del ricongiungimento con il genitore al momento dell'uscita.casa-nido d'infanzia, videoripresi e studiati da chi scrive, curandosi degli aspetti conoscitivi della video-micro-analisi e delle sue possibili ricadute formative. Mi soffermerò, in particolare, su uno snodo metodologico che ritengo *cruciale*, sia per la ricerca in senso lato, sia per lo specifico percorso intrapreso: la ricerca di coerenza tra gli obiettivi e l'angolatura prospettica del ricercatore e i criteri per la sistematizzazione e l'analisi dei dati. Discuterò quindi il significato "vitale" che la videoanalisi può intrattenere con l'esperienza educativa, nella prospettiva di ridare spazio di parola (e di pensiero) agli educatori, partecipi di una revisione e discussione attenta delle interazioni quotidiane di cui sono protagonisti.

I momenti di transizione casa-nido: dall'osservazione alla videoanalisi

La ricerca a cui faccio riferimento, e di cui presenterò brevemente la "ratio" per poi discuterla da un punto di vista metodologico, rappresenta il tentativo di "sperimentarsi" nella videoanalisi per lo studio dei momenti di transizione (accoglienza e ricongiungimento) al nido d'infanzia.

Il fenomeno della transizione - tra culture ed epoche storiche, ma anche tra fasi e luoghi della vita - è da sempre considerato un aspetto importante e significativo nell'ambito delle scienze umane e sociali. La capacità di *passare* da un contesto all'altro ha reso i momenti di passaggio un oggetto di particolare interesse, non solo in ambito antropologico (dove i rituali di transizione sono ampiamente studiati), ma anche nel campo della ricerca psicologica ed educativa (Bove & Cescato, 2013).

Tra la fine degli anni Settanta e Ottanta - crocevia tra gli studi ecologici di Bronfenbrenner (1979), i lavori di Bowlby sull'attaccamento (1969) e la diffusione dei servizi per l'infanzia - la riflessione pedagogica ha iniziato ad interrogarsi sugli effetti, ma soprattutto sulle caratteristiche "più o meno ottimali" (Barbieri, Angelini & Adorni, 1983), del passaggio del bambino dal contesto familiare a quello del nido. In particolare in ambito italiano, l'attenzione e la cura verso la fase di inserimento è stata vista come un punto di forza per l'implementazione della qualità dei servizi educativi (Gandini & Edwards, 2000). In quegli anni, in cui si iniziava a costruire una *cultura educativa dell'infanzia*³, il nido ha iniziato ad essere visto come un *laboratorio naturale di ricerca*, "in cui raccogliere una ricca documentazione sul comportamento del bambino e del genitore, sul loro stile e [sul]le loro diverse reazioni" (Lézine, 1964/1967, p.17).

² Ovvero i momenti dell'arrivo e dell'accoglienza mattutina al nido e quelli del ricongiungimento con il genitore al momento dell'uscita.

³ Una cultura interessata alla promozione di proposte educative di qualità per i bambini e le loro famiglie, sin dalle prime età della vita.

Dal punto di vista metodologico, molti studi psicopedagogici risalenti a quel periodo (es. Bariberi et al., 1983; Caccialupi & Stame, 1983) hanno alla base un ricco corpus di osservazioni, condotte in maniera sistematica all'interno dei servizi, orientate allo studio della fase di distacco (e più raramente di ricongiungimento: es. Comotti-Varin, 1988) nella coppia madre-bambino. L'analisi delle osservazioni naturalistiche focalizzate su indici comportamentali di tipo qualitativo (quali la direzione dello sguardo e del corpo del bambino e del genitore, i loro segnali comunicativi, la direzione dei loro messaggi ecc.) è un elemento interessante di questi studi, il cui pregio è quello di aver portato ad una maggior consapevolezza dei numerosi e complessi aspetti che si intrecciano nell'*evento-transizione*. Nella simultaneità di ciò che accade ogni giorno nell'esperienza educativa, una maggior conoscenza delle dinamiche di azione-reazione che caratterizzano gli eventi interattivi può rappresentare, per l'educatore, un'importante risorsa per rispondere con congruenza agli interlocutori che ha di fronte.

Laddove l'osservazione sistematica è usata come strumento per rilevare la presenza di *sequenze* di interazione, "tipiche" o più o meno regolari (costanti) nella coppie che frequentano il servizio, le educatrici hanno uno strumento in più per discutere, progettare e monitorare le proprie modalità di intervento-accoglienza e per "calibrare" il proprio agire in direzione il più possibile "situata" e congruente agli stili individuali (Mantovani, Saitta & Bove, 2000).

Queste potenzialità si espandono in maniera esponenziale quando l'osservazione "ad occhio nudo" si accompagna alla videoregistrazione, quando le note di campo sono affiancate dalla documentazione visuale. Se infatti il metodo osservativo restituisce una serie di aspetti – come la postura, le espressioni facciali, la prossemica – di cui spesso chi agisce è ignaro, chiamando in causa un agire corporeo che sfugge frequentemente alla consapevolezza degli agenti, il video consente di "fissare", (rac)cogliere e restituire i dettagli e la *dinamica d'insieme* di un'interazione: il posizionamento di ciascun partecipante, la loro composizione.

Nel breve spazio dello scambio interattivo avvengono moltissime micro-transizioni, come evidenziato dai molti studi di psicologia clinica e infantile (Schaffer, 1977; Fivaz-Depeursinge & Corboz-Warnery, 1999) che hanno fatto ricorso alle videoriprese per indagare le dinamiche (funzionali e disfunzionali) di interazione tra caregivers e bambini piccoli.

Per cogliere e non disperdere questi micro-processi articolati è necessario adottare alcuni accorgimenti metodologici irrinunciabili per una seria analisi di ciò che accade, tra cui la videoregistrazione, la trascrizione e la video-analisi. Le videoriprese, infatti, consentono quell'"analisi microscopica dell'interazione" (Knoblauch et al., 2012, tr. aut.), impossibile in assenza del supporto della videocamera, strumento indispensabile quando le sequenze comportamentali sono – come nel caso dei momenti di transizione al nido - molto brevi e molto ricche di dettagli a cui prestare attenzione (dal posizionamento del busto e del capo, alla direzione dello sguardo, ecc.).

Si parla di *processi* e di *dinamiche* di transizione proprio perché caratterizzate dai “criteri della contemporaneità, sequenzialità, processualità” (Molinari, Cigala & Fruggeri, 2011, p. 71) in cui agiscono, simultaneamente, il “canale verbale e quello non verbale” (Ibid.). Lo studio di questi processi *sfida* i ricercatori a trovare i modi per analizzare e descrivere quel che sta accadendo e offre ai partecipanti l’occasione per “sperimentare [in un secondo momento, attraverso l’osservazione video] il processo emergente, che si dipana nelle molteplici e mutevoli forme di *stare* nell’interazione e di *transitare*” (Id., p. 72) da una posizione all’altra.

Nello studio idiografico che ho condotto alla luce di queste premesse, avvalendomi dello strumento video, mi interessava indagare le micro-dinamiche che regolano l’interazione tra educatori, genitori e bambini (italiani e non) durante i delicati momenti di transizione (accoglienza e ricongiungimento).

Il lavoro aveva una duplice finalità: da un lato quella di esplorare questi momenti per individuare caratteristiche e *pattern* più o meno ricorrenti⁴ nelle modalità interattive, dall’altro studiare le possibili ricadute formative della video-analisi ‘microscopica’ dei comportamenti, ovvero la possibilità di impiegare l’analisi video – unitamente a spazi di parola ed elicitazione per gli educatori - come strumento per rinnovare la natura della loro partecipazione al processo di revisione, lettura e (ri)significazione del proprio agire, a partire dall’osservazione di piccoli frammenti dell’esperienza educativa.

Nello specifico ho individuato, quale contesto di ricerca, un nido d’infanzia della città di Parma dall’utenza composita (dal punto di vista socio-culturale). Dopo un periodo di “immersione etnografica nel contesto”⁵, ho filmato un centinaio di episodi di ingresso e uscita e successivamente coinvolto tutte le educatrici a tempo pieno del servizio (per un totale di otto) in un percorso di indagine e riflessione critica sulle modalità interattive agite e vissute nei momenti di “transizione al nido d’infanzia” (Cescato, 2012). La ricerca ha intrecciato la videoregistrazione, la selezione e video-microanalisi di un campione di 40 episodi⁶ di “ingresso e uscita” e la revisione di alcuni di questi episodi – tra quelli ritenuti più significativi⁷ dalle educatrici – all’interno di spazi di discussione e di confronto mediato dalle

⁴ Era mio interesse, in particolare, studiare le interazioni quotidiane nei momenti di ingresso e uscita dal nido d’infanzia, per avviare con gli educatori una riflessione che oltrepassasse il piano ‘normativo/ideale/desiderativo’ della relazione tra servizi e famiglie e fosse invece più calato nella pragmatica dell’interazione nel ‘qui e ora’.

⁵ “Immersione” che ha significato trascorrere un paio di giorni a settimana nel nido, per un paio di mesi, osservando le routine, familiarizzando con i bambini e i loro genitori, confrontandosi con le educatrici in momenti di colloquio informale.

⁶ “Immersione” che ha significato trascorrere un paio di giorni a settimana nel nido, per un paio di mesi, osservando le routine, familiarizzando con i bambini e i loro genitori, confrontandosi con le educatrici in momenti di colloquio informale.

⁷ Ritenuti esemplificativi di relazioni “problematiche” o “positive”.

immagini (video-feedback: Tochon, 2008) e di interrogazione dei vissuti e dei significati ad essi attribuiti dalle protagoniste.

La discussione metodologica di questo disegno non può fare a meno di dialogare con le premesse teorico/epistemologiche che hanno guidato il lavoro. In primis, la decisione di impiegare la video-analisi quale strumento di studio dei processi interattivi rappresenta un'opzione di campo "sicuramente difficile, [ma anche] [...] efficace per rispondere agli obiettivi di ricerca" (Molinari et. 2011, p. 72), ovvero allo studio delle interazioni nel rispetto della loro "complessità, evidenziando[ne] il continuo cambiamento" (Ibid.). In tale scelta, la questione dell'esplicitazione dei criteri adottati per la sistematizzazione e l'analisi dei dati si impone con forza. Nella fattispecie, è proprio la chiarificazione delle prospettive assunte per studiare lo specifico oggetto di ricerca (i processi di transizione casa-nido) il primo passo per rendere conto di questo aspetto.

Nell'esperienza di ricerca qui discussa, partivo dal presupposto che la videocamera – pur dall'imprescindibile angolatura prospettica di chi realizza le videoriprese - mantiene "un rapporto indicale con la realtà" (Faccioli & Losacco, 2003, p. 23) e mi avrebbe permesso di *catturare e restituire* i processi che ero interessata a studiare, consentendomi di soffermarmi meticolosamente sulle caratteristiche delle interazioni osservabili. Tuttavia ero altrettanto consapevole che un'analisi accurata (non semplicemente impressionistica) di ciò che scorre davanti all'obiettivo chiede necessariamente di fare i conti con due aspetti cruciali: il primo riguarda la possibilità di preservare e non disperdere la ricchezza del materiale raccolto⁸ e il secondo concerne l'individuazione di metodi che consentano di rendere il proprio oggetto *più definito*, meno sfuggente⁹.

Da un lato avevo a disposizione diverse suggestioni (provenienti per lo più dall'ambito psicologico dell'*infant research*) per studiare e analizzare i tratti dell'interazione educativa tra caregivers e bambino. Dall'altro lato erano forti il desiderio e la necessità di: (1) adottare uno sguardo *sistemico*, in grado di "andare oltre la diade" (Schaffer, 1977; Carli, 1999), essendo interessata alle interazioni che coinvolgevano sempre *almeno* tre persone (educatore, genitore e bambino, ma spesso anche altri bambini) e (2) perseguire una meticolosità analitica nello studio dei processi interattivi che non fosse confinata al setting laboratoriale, ma permettesse di analizzare le situazioni nel loro ambiente naturale (il contesto della sezione di nido).

Avere a che fare con questi due aspetti ha rappresentato una duplice sfida: teorico/epistemologica e metodologica.

⁸ Questo implica, anzitutto, la necessità di "riflettere sulle procedure di organizzazione e sistematizzazione dei dati" (Balestra et al., 2011, p. 75).

⁹ Il che significa individuare "costrutti operazionalizzabili" (Cigala, Fruggeri, Marozza & Venturelli, 2009, p. 75) che guidino nella costruzione di uno "schema di analisi" (Ibid.).

Da un punto di vista teorico, “l’analisi dello stato dell’arte sul tema [delle interazioni adulto- bambino] rivela che la forma *triadica* e poliedrica di questi processi sociali [...] è stata parzialmente trascurata” dagli studi (Molinari et al., 2011, p. 70) e anche laddove troviamo ricerche più sistematiche sulla triade, la maggior parte di esse si colloca nell’ambito delle dinamiche intra-familiari (Minuchin, 1974), spesso studiate con un interesse più spiccatamente orientato agli aspetti patologici, che “funzionali”.

Entrare in un’ottica *sistemica* nello studio delle interazioni normative (ovvero non patologiche) che accadono durante i momenti di transizione al nido, ha significato fare i conti con un cambiamento di prospettiva, non solo teorica, ma anche metodologica, rispetto allo studio delle interazioni di coppia/diadiche (Carli, 1999). Osservare un contesto più allargato rispetto alla coppia (genitore-bambino) si accompagnava alla consapevolezza di dover considerare, più radicalmente, tale osservazione “possibile solo attraverso l’individuazione e l’utilizzo di categorie di analisi capaci di tener conto, contemporaneamente, del contributo di tutti i partecipanti e [...] di quel sistema complesso [che è] più della somma delle sue singole parti, o ancor meglio delle interazioni diadiche che lo compongono (Molinari et al., 2011, p. 71).

Muoversi con rigore significava dunque trovare concretamente i modi per prestare attenzione alle mosse interattive dei singoli e del sistema, individuare i mezzi per osservare chi ha una posizione *attiva* nell’interazione e chi contribuisce a determinarne l’andamento, pur talvolta da una posizione più periferica.

La codifica *sistemica* del materiale video ha implicato, anzitutto, l’individuazione di costrutti ‘triadici’, che mi consentissero di individuare gli elementi salienti dell’interazione in corso, che tenessero conto della posizione e delle attività di tutti i partecipanti e del sistema nel complesso, studiando “i contributi *reciprocamente costitutivi* degli eventi sociali” che stavo indagando (Angelillo, Rogoff & Chavajay, 2007, p. 190, tr. aut.). In secondo luogo, la trascrizione del materiale visuale ha rappresentato un passo preliminare per individuare con maggior precisione pattern e configurazioni interattive nel sistema complesso osservato. La trascrizione mi ha supportato nel sopperire alle difficoltà di codifica di sequenze comportamentali molto brevi, restituendo in forma verbale la logica circolare (piuttosto che lineare) delle azioni – espressive, verbali e corporee – di ciascuno e di tutti i membri del sistema osservato.

Si è trattato, al contempo, di un’operazione complessa, dal momento che mentre sono state standardizzate alcune procedure di trascrizione per il materiale audio, “la trascrizione video rimane una questione aperta” (Balestra et al., 2011, p. 76) e dovrebbe tener conto del fatto che “non è il dato primario su cui il ricercatore lavora, ma costituisce uno strumento che coadiuva la visione” (Ibid.) e l’analisi.

La scelta di operare una “trascrizione triadica” (si veda in proposito Balestra et al., 2011) delle scene che avevo raccolto e l’uso di un software (Transana 2.42) che consentisse di sincronizzare e quindi accompagnare – passo passo – le immagini alla

loro descrizione verbale, mi ha permesso di procedere ad un'organizzazione sistematica del materiale, in cui la descrizione delle interazioni osservabili ha rappresentato "una mappa" che mi ha aiutato ad orientarmi nella codifica e nell'analisi dei video.

A questo punto si è trattato di individuare e applicare alle trascrizioni un sistema di codifica, elaborato in gran parte sulla base delle matrici teoriche che hanno ispirato il mio lavoro analitico (gli studi di Elisabeth Fivaz-Depeursinge & Antoinette Corboz-Warnery, 1999 e le successive estensioni, in ambito italiano, da parte del gruppo italiano di ricerca dell'Università di Parma coordinato da Laura Fruggeri). Ho quindi analizzato i video e le trascrizioni, individuando, nelle micro-sequenze filmate, i processi di *svincolo*, *affidamento*, *accoglienza* e *coinvolgimento* (costrutti operazionalizzati per la prima volta da Fruggeri, 2002) che tratteggiavano le mosse interattive dei partecipanti durante i momenti di transizione. Questo lavoro mi ha permesso di riconoscere e render conto (sulla base appunto di precisi criteri osservativi e indicatori comportamentali per lo studio *sistemico* delle interazioni) di alcune 'costanti', variabili e 'co-occorrenze' all'interno delle situazioni filmate, superando un livello più superficiale di pura osservazione etnografica.



Figura 1 - Procedura di analisi. Trascrizione, video, individuazione dei costrutti

Dopo questo lavoro di videoanalisi microscopica compiuto da osservatrice *outsider* sulle scene filmate, individuando alcune 'costanti e variabili interattive e culturali' nelle interazioni educatore-genitore-bambino/i durante le fasi di passaggio, il ritorno dalle educatrici, accompagnate a rivedere e discutere insieme a me i filmati, ha significato

dare loro la possibilità di una revisione partecipata e puntuale delle micro-dinamiche d'interazione di cui erano protagoniste.

L'elemento più evidente di questa fase di video-feedback – o discussione, mediata dalle immagini e ri-significazione intersoggettiva delle scene (Tochon, 2008) – sembra essere una maggior presa di coscienza, da parte delle educatrici, riguardo alla possibilità di leggere le dinamiche di interazione non solo in termini di 'funzionamento della coppia genitore-figlio' "a cui generalmente siamo più abituate a prestare attenzione", come diceva un'educatrice, ma come un processo la cui fluidità appare legata alle mosse e ai tentativi di coordinazione reciproca messi in atto da tutti i partner, non solo dai genitori (spesso tratteggiati, nei discorsi di educatori e insegnanti come "troppo presenti o troppo assenti"), ma anche dai bambini e dalle stesse educatrici.

Conclusioni

A posteriori, ritengo che le riflessioni avviate e il percorso empirico qui illustrato possano aprire ulteriori piste di discussione per la ricerca e la riflessione pedagogica. Il riferimento va in particolare alle dimensioni della raccolta, della sistematizzazione e dell'analisi di materiale visuale, la cui registrazione in setting naturalistici – come i servizi educativi - merita particolare attenzione, proprio per la complessità (e l'imprevedibilità) da cui questi contesti sono caratterizzati. La "sfida" metodologica che sta al cuore di questo contributo consiste nella ricerca di metodi e strumenti che consentano di restituire il più possibile "fedelmente" ciò che accade sulla scena educativa: il co-protagonismo di tutti i partecipanti, il reciproco posizionamento, le dimensioni spazio-temporali in cui avviene ogni azione, la sequenzialità e la contemporaneità di gesti, comportamenti, espressioni, che nello scorrere rapido dell'azione educativa rischiano di rimanere nel non visto, o non riflettuto. Lo strumento visuale rappresenta, da questo punto di vista, uno strumento di straordinaria efficacia.

Non di meno, ciò che le videoregistrazioni restituiscono non rappresenta un termine di "completezza" in sé. Le potenzialità dell'analisi visuale diventano pedagogicamente rilevanti quando siano resi chiari e discutibili i criteri analitici adottati, quando la coerenza e l'accuratezza nelle fasi di raccolta, rielaborazione e restituzione dei dati sia pensata come un mezzo per coinvolgere i protagonisti e renderli partecipi di spazi di revisione, discussione, negoziazione dei significati attribuiti alle scene.

La tesi che viene qui sostenuta è che la video-analisi possa essere pedagogicamente rilevante qualora diventi, per gli educatori, uno stimolo effettivo per la riprogettazione dei comportamenti educativi e dei modelli che ne stanno alla base.

Bibliografia

- Angelillo, C., Rogoff, B. & Chavajay, P. (2007). Examining Shared Endeavors by Abstracting Video Coding Schemes with Fidelity to Cases. In R. Goldman, P. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Eds.), *Videoresearch in the learning sciences* (pp. 189-206). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Atkinson, P. & Delamont, S. (2005). Analytic Perspectives. In N .K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition* (pp. 821-840). New York: SAGE.
- Baldacci, M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *JECPS*, 6, 97-106.
- Balestra, F., Everri, M. & Venturelli, E. (2011). L'interazione tra video e testo: trascrizione triadica e doppio registro. *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*, 99, 75-81.
- Barbieri, M.S, Angelini, D. & Adorni, L. (1983). L'ingresso del bambino al nido: esiste un modo migliore? Osservazioni su madri, bambini, educatrici. In S. Mantovani & T. Musatti (Eds.), *Adulti e bambini: educare e comunicare* (pp. 47-57). Bergamo: Juvenilia.
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy. *Psychiatric research reports*, 2 (3951), 177-178.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove, C. & Cescato, S. (2013). Cultures of education and rituals of transition from home to the infant toddler center. Observing interactions and professional development. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8(2), 27-44.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caccialupi, M. G. & Stame, S. (1983). La separazione del bambino dal genitore: interazione e comunicazione tra adulti e bambino al momento dell'ingresso in asilo nido. In S.

- Mantovani & T. Musatti (Eds.), *Adulti e bambini: educare e comunicare* (pp. 38-46). Bergamo: Juvenilia.
- Carli, L. (Ed.) (1999). *Dalla diade alla famiglia. I legami di attaccamento nella rete familiare*. Milano: Cortina.
- Cescato, S. (2012). *Bambini, genitori, educatori al nido d'infanzia. Un'esplorazione "micropedagogica" dei momenti di transizione*. Tesi di dottorato. Università degli Studi di Milano-Bicocca.
- Cigala, A., Fruggeri, L., Marozza, G. & Venturelli, E. (2009). Osservare le microtransizioni familiari nell'infanzia. In L. Fruggeri (Ed.), *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche* (pp. 71-94). Roma: Carocci.
- Comotti, S. & Varin, D. (1988). Il processo di ricongiungimento dopo la separazione diurna nel contesto dell'asilo nido. *Bambini*, 3, 50-64.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. New York: SAGE.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heat.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1980). Facial signs and Emotional Experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1125-1134.
- Faccioli, P. & Losacco, G. (2003). *Manuale di sociologia visuale*. Milano: FrancoAngeli.
- Fivaz-Depeursinge, E. & Corboz-Warnery, A. (1999). *The primary Triangle. A developmental systems view of mothers, fathers and infants*. New York: Basic Books.
- Fruggeri, L. (2002). Genitorialità e competenza educativa in contesti triadici. In F. Emiliani (Ed.), *I bambini nella vita quotidiana* (pp. 109-131). Roma: Carocci.
- Gandini, L. & Edwards, C. P. (2000). *Bambini. The Italian Approach to Infant/Toddler Care*. New York and London: Columbia University Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (2009). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies of Qualitative Research*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Aldine Transaction.

- Goldman, S. & McDermott, R. (2007). Staying the course with video analysis. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Eds.), *Videoresearch in the Learning Sciences* (pp. 101-113). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry, S. J. (Eds.) (2007). *Videoresearch in the Learning Sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grimshaw, A. (2001). *The Ethnographer's Eye. Ways of seeing in Antropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Husserl, E. (1913). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Halle a. S.: Max Niemeyer. Trad. it. V. Costa (2002). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Jordan, B. J. & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: foundations and practice. *JLS*, 4(1), 39-103.
- Knoblauch, H. (2012). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab & G. Soeffner (Eds.), *Video Analysis: Methodology and Methods* (pp.69-83). Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Knoblauch, H., Schnettler, B., Raab, J. & Soeffner, G. (2012). *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Lézine, I. (1964). *Psychopédagogie du premier âge*. Paris: PUF. Tr. it. L. A. Armando. (1967). *I primi anni del bambino. Psicopedagogia della prima età*. Roma: Armando.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mantovani, S., Saitta, L., & Bove, C. (2000). *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (Ed.) (1990). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Molinari, L., Cigala, A. & Fruggeri, L. (2011). Presentazione. *Giornale di psicologia dello sviluppo*, 99, 70-72.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive metodologiche*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences and Society*, 1, 143-156.

Schaffer, H.R. (Ed.) (1977). *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press.

Tochon, F. V. (2008). A Brief History of Video Feedback and its Role in Foreign Language Education. *CALICO Journal*, 25 (3), 420-435.

Silvia Cescato, PhD, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione 'R. Massa' dell'Università Milano-Bicocca. Ha condotto le sue ricerche sui temi della relazione scuola-famiglia, sui metodi per la ricerca qualitativa in educazione, approfondendo in particolare gli aspetti della videoricerca e della microanalisi delle interazioni.

Contatti: silvia.cescato@unimib.it