

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

Scienze Pedagogiche

Ciclo XXXII

Settore Concorsuale: 11/D

Settore Scientifico Disciplinare: MPED/01

Gestione della conoscenza e negoziazione dell'autorità epistemica nei colloqui tra genitori e insegnanti: Competenza interazionale ed efficacia epistemica

Presentata da: Chiara Dalledonne Vandini

Coordinatore Dottorato

Tiziana Pironi

Supervisore

Letizia Caronia

Esame finale anno 2020

PRIMA PARTE

Introduzionep.8

Capitolo I: La relazione e comunicativa scuola famiglia: lo stato della ricerca.....p.14

1.1 Introduzione.....p.14

1.2 Le Relazioni scuola famiglia nella legislatura.....p.15

1.2.1 Legislazione sulle relazioni tra scuole e famiglie straniere.....p.22

1.3 Alleanze e disalleanze nelle relazioni tra genitori e insegnanti.....p.23

1.4 La relazione scuola famiglia nei vissuti di genitori e insegnanti.....p.31

1.4.1 Studi dal 2000 ai giorni nostri.....p.34

1.5 I colloqui genitori insegnanti come evento comunicativo in cui favorire la relazione tra scuola e famiglia.....p.43

1.5.1 Studi sui colloqui tra genitori stranieri e insegnanti.....p.54

1.6 Letteratura divulgativa: quando internet diventa uno spazio nel quale ricercare modelli di condotta.....p.61

1.7 Conclusioni.....p.65

Capitolo II: Lo studio della Vita quotidiana e delle relazioni intersoggettive nelle scienze sociali.....p.67

2.1 Introduzione: lo studio della vita quotidiana.....p.67

2.2 La fenomenologia dell'educazione e lo studio della vita quotidiana.....p.71

2.3 Studiare gli eventi comunicativi nel quotidiano: Le origini dell'analisi della conversazione.....p.76

2.4 Principi dell'analisi della conversazione.....p.82

2.4.1 Naturalismo.....p.83

2.4.2. Sequenzialità.....p.84

2.4.3 Adiacenza.....p.84

2.4.4 Punto di vista dei partecipanti.....	p.85
2.4.5 Contesto.....	p.86
2.5 Le caratteristiche e i meccanismi della conversazione.....	p.88
2.6 Studi di prima generazione: la conversazione ordinaria.....	p.96
2.7 Studi di seconda generazione: Interazioni istituzionali.....	p.99
2.7.1 Dimensione sociale delle interazioni istituzionali.....	p.104
2.7.1.1 Asimmetria nell'interazione istituzionale.....	p.105
2.7.1.2 Cautela professionale.....	p.110
2.8 Studi di terza generazione: L'analisi della conversazione applicata.....	p.111
2.8.1 Prospettiva e punto di vita del professionista	p.113
2.8.2 Sei tipologie di analisi della conversazione applicata.....	p.114
2.8.3 Punti di forza e limiti dell'analisi della conversazione applicata.....	p.115
2.9 Riflessività e Analisi della conversazione in ambito educativo.....	p.116

Capitolo III: La gestione delle conoscenze nelle interazioni istituzionali: Identità, moralità, autorità.....p.122

3.1 Introduzione.....	p.122
3.2 Valutazioni e autorità epistemica.....	p.124
3.3 I Territori Epistemici.....	p.126
3.4 Dimensione morale e costruzione delle identità nelle interazioni istituzionali.....	p.129
3.5 Colloqui come interazione di tipo istituzionale.....	p.133
3.5.1 Il panorama epistemico che caratterizza i colloqui tra genitori e insegnanti.....	p.134

SECONDA PARTE

Capitolo IV: Disegno di ricerca: metodologia e tecniche di rilevazione e analisi dei dati.....p.140

4.1 Introduzione: la ricerca empirica in ambito educativo.....	p.140
4.2 Perché una metodologia qualitativa.....	p.143
4.3 L'oggetto di ricerca.....	p.146
4.3.1 Perché questo oggetto di ricerca.....	p.147
4.4 Domande di ricerca.....	p.148
4.5 Scelta del contesto di ricerca.....	p.148
4.5.1 Negoziare l'accesso.....	p.149
4.5.2 Considerazioni etiche: anonimato e accesso.....	p.150
4.6 Corpus e Partecipanti.....	p.151
4.7 Strumento di raccolta dati: le videoregistrazioni.....	p.152
4.8 Le Trascrizioni.....	p.156
4.8.1 Analisi dei Trascritti.....	p.159
4.9 Costruire le classi di esempi: definire il fenomeno e individuare le occorrenze.....	p.160

Capitolo V: La *struttura interattiva* dei colloqui genitori e insegnanti: fasi e tratti ricorrenti.....p.164

5.1 Introduzione.....	p.164
5.2 Apertura del colloquio: saluti e “small talk”.....	p.166
5.3 Fase valutativa.....	p.173
5.4 Fase dialogica.....	p.183
5.5 Chiusure e saluti finali.....	p.194
5.6 Genitori e insegnanti: differenti orientamenti pragmatici.....	p.200
5.7 Considerazioni conclusive.....	p.204

Capitolo VI: Identità professionali e valutazioni: come vengono costruite le valutazioni dagli insegnanti.....p.205

6.1 introduzione.....	p.205
6.2 Dimostrazione di cautela epistemica e professionale: usare strategie di mitigazione ed evidenziali per valutare il rendimento scolastico.....	p.206
6.3 Ridurre il valore delle valutazioni negative	p.210
6.4 Valutazioni negative “al servizio” delle valutazioni positive: che co-implicare il genitore nella costruzione di una valutazione.....	p.214
6.5 Generalizzare come pratica di normalizzazione di un comportamento problematico.....	p.219
6.6 Singolarizzare per sottolineare il valore di una valutazione positiva.....	p.224
6.7 Come si comporta il genitore nella fase valutativa: alcune considerazioni a partire dagli esempi riportati.....	p.226
6.7.1 “Back to the problem” : come il genitore riporta l’attenzione sulle dimensioni problematiche della condotta scolastica del bambino.....	p.227
6.8 Osservazioni conclusive.....	p.229

Capitolo VII: Uso del discorso riportato: una strategia comunicativa usata dai genitori per orientare il lavoro degli insegnanti in classe.....p.232

7.1 Introduzione.....	p.232
7.2 Uso dello storytelling problematico per situare la narrazione nel territorio epistemico della casa.....	p.234
7.3 Uso del discorso riportato: climax narrativo e lavoro morale.....	p.240
7.4 Attraverso le parole altrui: incolpare in modo vicario.....	p.246
7.5 Perseguire “l’accountability”: discorso riportato come risorsa per minare l’autorità epistemica.....	p.253
7.6 Pratiche professionali e uso del discorso riportato: quando l’insegnante cede alle pressioni del genitore.....	p.257

7.7 La gestione della conoscenza nei colloqui tra genitori- insegnanti: La funzione morale del discorso riportato.....	p.260
7.7.1 Gestione dei territori epistemici.....	p.261
7.7.2 Utilizzo del discorso riportato come strumento morale.....	p.262
7.7.3 Perseguire la responsabilità.....	p.263
7.8 Dalla macroanalisi alle macro questioni: alcune osservazioni conclusive...	p.264

Capitolo VIII: La voce dell'esperto. Quando i genitori si riferiscono ad esperti esterni alla scuola per mettere in discussione l'autorità degli insegnanti.....

8.1 Introduzione.....	p.266
8.2 Riferirsi all'esperto: scopi e funzioni di questa pratica comunicativa	p.268
8.3 Riferirsi agli esperti per mostrarsi genitori responsabili e per costruire un terreno di pratiche condivise.....	p.269
8.4 Citare l'esperto per criticare l'operato degli insegnanti e ottenere un'attenzione particolareggiata.....	p.278
8.4.1 Citare le opinioni degli esperti: il discorso indiretto come risorsa per criticare attraverso le parole altrui.....	p.284
8.4.2 Come si posizionano le insegnanti rispetto all'esperto.....	p.287
8.4.2.1 "Cosa ha suggerito?": Evocare l'esperto come mezzo per cedere diritti deontologici.....	p.293
8.5 Perché citare l'esperto diviene un modo per negoziare l'autorità.....	p.295
8.6 Osservazioni conclusive e implicazioni possibili.....	p.297

Capitolo IX: Colloqui tra insegnanti e genitori stranieri: come viene negoziata l'autorità quando i genitori presentano un background linguistico e culturale differente

9.1 Introduzione	p.299
------------------------	-------

9.2 Colloqui tra insegnanti e genitori stranieri: come si struttura lo scambio comunicativo.....	p.303
9.2.1 Turni lunghi degli insegnanti e silenzi o minimal feedback da parte dei genitori.....	p.305
9.2.2 Uso del terzo turno valutativo da parte degli insegnanti.....	p.310
9.2.3 Sfidare l'autorità degli insegnanti.....	p.317
9.3 Discussione.....	p.322
9.4 Riflessioni conclusive.....	p.324
Capitolo X: Riflessioni finali e nuovi interrogativi.....	p.328
10.1 Ripercorrendo il lavoro.....	p.328
10.2 I Colloqui tra genitori e insegnanti come luoghi di confine.....	p.330
10.3 I dettagli interattivi per sostenere la formazione degli insegnanti.....	p.332
10.4 Dalla ricerca alle pratiche: la video analisi come strumento di epoche professionale	P.336
Legenda simboli trascrizione Jefferson (2004).....	p.341
Allegato 1.....	p.343
Bibliografia.....	p.345
Documenti consultati.....	p.389

Introduzione

Questa tesi riguarda un particolare evento comunicativo (Hymes, 1974): i colloqui tra genitori e insegnanti.

Con questa ricerca ci siamo posti l'obiettivo di analizzare e descrivere le modalità comunicative di genitori e insegnanti durante i colloqui scuola famiglia. Lo scopo è quello di mettere in evidenza quelle dimensioni invisibili dei rapporti che intercorrono tra le due istituzioni protagoniste, costantemente riprodotti in e attraverso le pratiche discorsive e le interazioni situate.

I colloqui tra genitori e insegnanti rappresentano la pietra miliare della più ampia e complessa questione della comunicazione scuola-famiglia e sono certamente uno dei "luoghi" e momenti più studiati a partire dagli anni '70, anni in cui compaiono i primi decreti legislativi che sancivano ciò che la ricerca in ambito pedagogico aveva già ampiamente sottolineato: l'importanza di una relazione positiva tra scuola e famiglia.

A questo punto sembrerebbe opportuno chiedersi perché trattare ancora questo tema? Qual è la novità di questo lavoro? Questa tesi intende dimostrare che, malgrado l'indubbia mole di ricerche, tale fenomeno presenta degli aspetti ancora poco indagati la cui analisi può rivelarsi estremamente utile nell'ottica di poter realizzare occasioni di training e di formazione indirizzate al miglioramento delle relazioni scuola-famiglia, soprattutto in risposta alle difficoltà percepite dagli insegnanti nel gestire le relazioni con le famiglie (Walker, 1998; Amadini, Zini, 2010; Cesari Lusso, 2005; Addimando, 2013; Walker e Legg, 2018; deBruine et al., 2018) e alla percezione di scarsa preparazione e formazione rispetto alle dinamiche comunicative (Thompson et al, 2018; Willemse et al. 2018; deBruine et al, 2018; Epstein 2005, 2018).

In questo lavoro di tesi ci riferiremo in particolare allo studio delle “risorse comunicative” attraverso cui genitori e insegnanti perseguono le loro traiettorie discorsive, costruiscono (o meno) la loro autorevolezza e rendono (o meno) i rispettivi territori epistemici (Heritage, 2012) “ispezionabili” dall’interlocutore. A fronte di una mole considerevole di ricercatori che si sono interessati a cogliere i vissuti e le percezioni, poco si sa sui colloqui intesi come eventi comunicativi in cui genitori e insegnanti negoziano ruoli, funzioni, responsabilità e autorità in attraverso le pratiche comunicative dispiegate durante l’interazione. Questo lavoro intende colmare questo scarto e inserirsi nel solco di una linea di ricerca relativamente recente inaugurata negli Stati Uniti da Pillet-Shore (2012, 2015, 2016) e (a nostra conoscenza) ancora poco sviluppata in Italia.

Presentando un’analisi dei colloqui tra genitori e insegnanti estratti da un corpus di 47 videoregistrazioni svolte in due scuole primarie una nel nord Italia e una nel centro Italia, si mostrerà come genitori e insegnanti co-costruiscano la realtà comunicativa all’interno della quale si trovano ad interagire indagando sui modi attraverso cui genitori e insegnanti interpretano e costruiscono le loro identità, ruoli, posizioni sociali come continue ed emergenti realizzazioni pratiche (Saks, 1984) all’interno dei colloqui intesi come fenomeni radicalmente interattivi.

In questo lavoro di ricerca crediamo che un’analisi dettagliata di come vengono gestite le conoscenze in possesso degli interagenti (*knowledge management*) e negoziata l’autorità epistemica possa essere un interessante spunto di riflessione volto a rivedere e a ripensare criticamente alcune "certezze pedagogiche" riguardanti la comunicazione scuola-famiglia. Crediamo, inoltre, che analizzare il linguaggio come veicolo di azione nei contesti educativi consenta di portare lo sguardo su una serie di pratiche che, pur essendo quotidianamente sotto lo sguardo di ognuno, solitamente non vengono fatte oggetto di disamina critica e consapevole.

Per affrontare questi argomenti, partiremo nel primo capitolo presentando il quadro legislativo italiano, perché le leggi e le normative non sono solo lo sfondo entro cui si muovono le relazioni scuola famiglia, ma insieme alle idee pedagogiche, svolgono un ruolo determinante di guida e orientamento per le regole istituzionali alla base di tali relazioni.

Faremo poi riferimento alle teorie che hanno accompagnato la riflessione sui modi attraverso cui è possibile costruire un'alleanza tra scuola e famiglia, presentando un excursus degli studi che si sono occupati di studiare i vissuti e le percezioni di genitori e insegnanti rispetto alla relazione tra la scuola e la famiglia.

Presenteremo poi una panoramica degli studi che hanno messo in evidenza le modalità comunicative tipiche dei colloqui scuola famiglia, ed infine, al termine di questo capitolo, verrà presentato un breve riferimento anche alla letteratura divulgativa (e.g. siti web, blog) con lo scopo di mostrare come i colloqui siano percepiti da genitori e insegnanti come momenti importanti per la crescita e lo sviluppo del bambino e rispetto ai quali sia i genitori che gli insegnanti non si sentono ancora pienamente preparati (Walker, 1988).

Nel secondo capitolo l'attenzione si sposterà sulla realtà della vita quotidiana che viene a configurarsi come l'oggetto di studio e di interesse primario di questa ricerca. L'attenzione viene posta sui micro-dettagli delle interazioni ordinarie. Tale svolta nel modo di porsi nei confronti della realtà dipende soprattutto dal tipo di "sguardo" che viene adottato piuttosto che dall'oggetto di ricerca. Si tratta, infatti, di uno sguardo che si posa sugli interstizi del quotidiano e delle interazioni, su quelle dimensioni della vita ritenute "naturali" e che rientrano all'interno di più ampi processi culturali che consentono la comprensione reciproca e la vita all'interno di una determinata società e in un determinato periodo storico. I dettagli, in questo senso, non riguardano ciò che è piccolo o nascosto ma piuttosto quelle dinamiche che vengono poste ai "margini" dell'attenzione e che proprio per il fatto di essere assunte come "naturali"

spesso rientrano in schemi di interpretazione e semplificazione della realtà che divengono difficili da cogliere senza portare in luce il dettaglio (Jedlowski, 2007).

Portare in luce questi micro-dettagli consente appunto di farli emergere da quegli spazi residuali dove il pensiero quotidiano li ha relegati per rispondere al monito della fenomenologia (Schutz, 1974) di prestare attenzione all'apparente naturalità che attribuiamo al mondo abituale (Schutz, 1974) riconoscendo in esso il suo valore storico, contestuale, situazionale, relativo e convenzionale costruito nel tempo attraverso pratiche ripetute e considerate "la norma". E come mostreremo, questo processo di normalizzazione avviene soprattutto attraverso le pratiche comunicative e il linguaggio.

Nel terzo capitolo ci concentreremo sull'analisi del modo in cui, durante le interazioni istituzionali, la gestione delle conoscenze giochi un ruolo rilevante nel determinare l'andamento della conversazione. Durante un incontro istituzionale, quando due persone si incontrano (ad esempio professionista e cliente; insegnante e genitore; medico e paziente) portano con sé un insieme di conoscenze ed esperienze pregresse che influenzeranno inevitabilmente l'andamento dell'interazione. Essere capaci a livello comunicativo di rendere rilevanti le proprie conoscenze ed esperienze vuole dire riuscire a creare uno spazio comunicativo nel quale le proprie conoscenze assumono valore e importanza comunicativa per poter condividere il proprio territorio epistemico (che include saperi derivati dalle conoscenze di prima mano) e di conseguenza la propria autorità.

Il quarto capitolo sarà dedicato alla prospettiva metodologica adottata e ai metodi scelti nell'ambito della presente ricerca con un breve riferimento alla pedagogia fenomenologica che ci invita a pensare i processi di ricerca per rendere conto del punto di partenza e delle varie fasi che si susseguono, riconoscendo che il sapere prodotto è inevitabilmente di natura socialmente e storicamente costruita (Caronia, 1997).

La ricerca empirica diventa in questo senso ricerca di significato: ciò che interessa ai fini della ricerca è comprendere ed esplicitare il punto di vista a partire dal quale gli interlocutori descrivono l'evento in un certo modo e attraverso quali pratiche negoziali e stipulative costruiscono la realtà indagata (ivi).

Presentare un dato insieme ai suoi processi di costituzione, di interpretazione e di interazione è il modo individuato dalla fenomenologia per rendere conto della provvisorietà e precarietà del risultato ottenuto, ma anche per legittimarne il contenuto presentando le condizioni entro le quali è sembrato valido e adeguato per giustificarne la plausibilità e la sua utilizzabilità come modello per l'agire educativo (ivi).

Nel V capitolo verrà presentata la struttura in fasi che caratterizza i colloqui tra genitori e insegnanti. Seppur a scopo puramente orientativo, individuare una struttura in fasi ci consentirà di vedere come i fenomeni del parlato non siano per nulla casuali, che vi sono scopi istituzionali (valutare la condotta del bambino) e scopi sociali (mostrarsi come "buon genitore" e "buon insegnante", mostrare la propria identità morale, richiedere attenzioni particolari per il proprio figlio, ecc), e che gli interagenti quando si trovano a comunicare faccia a faccia hanno in mente ideali morali, valori e modelli di condotta.

Nei capitoli successivi si entrerà nel dettaglio di alcune pratiche che ritenute salienti all'interno delle fasi del colloquio. In particolare ci concentreremo sulle valutazioni delle insegnanti all'interno della fase valutativa nel VI capitolo, e sui modi attraverso i quali i genitori ricevono queste valutazioni. Nel VII capitolo presenteremo i casi in cui i genitori narrano episodi relativi al contesto domestico e riportano le conversazioni avvenute con i propri figli allo scopo di mettere in discussione l'autorità e le scelte didattiche delle insegnanti. Anche nel VIII capitolo analizzeremo in fenomeno del riportare le parole altrui ma in questo capitolo presenteremo i casi in cui i genitori scelgono di riportare le conversazioni avvenute con esperti esterni alla scuola (psicologi, logopedisti, pediatri) con lo scopo principale di suggerire alle

insegnanti come comportarsi con i propri figli. Un approfondimento interessante sarà presentato nel IX capitolo in cui gli estratti analizzati riguardano i colloqui in cui erano presenti genitori stranieri. All'interno di questi colloqui è stato possibile indagare, oltre alle pratiche comunicative già presentate, i casi in cui alla costruzione di un terreno comune di pratiche si intrecciano le dimensioni legate alla cultura. Queste rendono immediatamente evidente il peso delle convinzioni implicite derivanti dai propri background socio-culturali che sono spesso ritenute universalmente valide ma che necessitano anch'esse di uno sguardo critico volto a scoprire la natura storicamente e localmente situata delle proprie convinzioni, a maggior ragione quando c'è responsabilità educativa. Nel capitolo conclusivo, infine, ripercorreremo le tematiche più importanti che sono emerse da questo lavoro di ricerca, puntando l'attenzione su quelle dimensioni comunicative che possono, in qualche modo, divenire un'interessante spunto di riflessione critica per gli insegnanti allo scopo di sostenere l'effettiva alleanza tra scuola e famiglia.

Capitolo I

La relazione e la comunicazione scuola famiglia: lo stato della ricerca

1.1 Introduzione:

Facendo riferimento al modello sistemico di Bronfenbrenner (1979) che ha sottolineato quanto lo sviluppo umano sia influenzato da molteplici variabili ambientali e contestuali è importante sottolineare come la famiglia e la scuola rappresentino i primi microsistemi in cui il bambino cresce e viene socializzato alle norme della vita in comune. Questi sistemi influenzano significativamente lo sviluppo e la crescita del bambino stesso. Più la relazione tra questi sistemi è buona più è possibile favorire il benessere del bambino. I rapporti scuola famiglia si possono collocare ad un livello di mesosistema, come inter-relazione tra due micro sistemi diversi.

Partendo quindi da questa premessa teorica anche in ambito legislativo l'attenzione si è gradualmente orientata a dare "forma" e definizione a questo tipo di relazione sistemica.

Ed è per questo che nei prossimi paragrafi ricostruiremo il quadro legislativo, perché le leggi e le normative non sono solo lo sfondo entro cui si muovono le relazioni scuola famiglia, ma insieme alle idee pedagogiche svolgono un ruolo determinante di guida e orientamento per le regole istituzionali alla base di tali relazioni.

Faremo poi riferimento alle teorie che hanno accompagnato la riflessione sui "modi" attraverso cui è possibile costruire un' alleanza tra scuola e famiglia.

Rientra, infatti, tra gli obiettivi di questo lavoro di ricerca la volontà di indagare come nell'interazione comunicativa genitori e insegnanti costruiscano l'alleanza (o dis-alleanza) tra scuola e famiglia.

Successivamente sarà presentato un excursus degli studi che si sono occupati di studiare i vissuti e le percezioni di genitori e insegnanti rispetto alla relazione tra la scuola e la famiglia. Presenteremo poi una panoramica degli studi che hanno messo in evidenza le modalità comunicative tipiche dei colloqui scuola famiglia.

Infine, al termine di questo capitolo, verrà presentato un breve riferimento anche alla letteratura divulgativa (e.g. siti web, blog) con lo scopo di mostrare come i colloqui siano percepiti da genitori e insegnanti come momenti importanti per la crescita e lo sviluppo del bambino e rispetto ai quali sia i genitori che gli insegnanti non si sentano pienamente preparati (Walker, 1988).

1.2 Le Relazioni scuola famiglia nella legislatura

Le leggi stabiliscono il quadro normativo e gli orizzonti valoriali entro cui si muovono e si influenzano le pratiche educative. Partendo da un clima nutrito di evidenze scientifiche, le leggi intervengono a sancire la validità di pratiche già in essere, e allo stesso tempo contribuiscono alla costruzione di ulteriori obiettivi e talvolta anche i modi attraverso cui perseguirli.

Di conseguenza volgere uno sguardo alla legislazione che ha accompagnato la riflessione intorno alle relazioni scuola- famiglia può rappresentare un interessante punto di partenza per comprendere quali sono gli elementi riconosciuti come “portanti” della più ampia comunicazione scuola-famiglia.

Prendendo in esame il caso italiano, La Costituzione assegna responsabilità educative sia alla scuola che alla famiglia. Come si legge nelle *Linee di indirizzo* del fascicolo *Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa* (2012) redatte dal Ministero

dell'Istruzione, le innovazioni a livello normativo e attuativo introdotte nella scuola sembrano aver condotto a un'evoluzione del rapporto tra insegnanti e genitori e tra le rispettive istituzioni in una direzione via via sempre più interattiva e collaborativa. È a partire dagli anni '70 la legislazione italiana inizia a legittimare e sostenere la corresponsabilità educativa di famiglia e scuola.

Con la legge n.477 del 30/07/1973 e successivi decreti delegati del DPR 17 del 31/05/1974 viene aperta una riflessione intorno all'importanza di una responsabilità condivisa di tutti gli attori coinvolti nella crescita del bambino. In questi decreti si parla di partecipazione sociale e condivisa alla gestione della scuola pubblica. Il cittadino passa dall'essere considerato semplice "utente" a essere "utente co-gestore" del servizio scolastico pubblico. Lo scopo è quello di proporre un'idea di scuola partecipata in cui favorire la coesione di genitori, insegnanti e studenti.

Nell'anno scolastico 1992/1993 nasce il *Progetto genitori* redatto dal Ministero dell'Istruzione, con l'allora ministro Iervolino -(Circolare Ministeriale 22 dicembre 1992, n. 362)- che completa la strategia d'intervento per un'azione di prevenzione primaria nella scuola in tema di salute e prevenzione al disagio -nel quale risulta immediatamente evidente il ruolo propositivo affidato alle famiglie e il richiamo al loro protagonismo attivo, intesi finalmente come concetti ormai acquisiti e riconosciuti dalle politiche scolastiche e dalla cultura didattica.

Inoltre, all'interno di questo progetto, viene posta attenzione ed enfasi proprio sullo scambio comunicativo, sul lavoro sinergico e su quello cooperativo per rendere effettivo ed efficace l'esercizio della corresponsabilità. Tuttavia, come afferma sempre il medesimo fascicolo del Ministero dell'Istruzione, il rispetto dei ruoli, delle

1 Circolare Ministeriale 22 dicembre 1992, n. 362. Oggetto: Attività di prevenzione e di educazione alla salute -(artt. 104, 105, 106 del T.U. D.P.R. 9 ottobre 1990, n. 309): Progetto Giovani '93 e Proposte di iniziative da parte degli studenti; Progetto Ragazzi 2000; Progetto Genitori; Centri di informazione e consulenza; Attività d'informazione e di sensibilizzazione dei capi d'istituto; Incontri tra operatori della scuola e di enti dotati di competenze sull'educazione alla salute e sulla prevenzione delle tossicodipendenze

competenze, dei compiti e delle libertà reciproche può risultare l'aspetto più problematico e insidioso capace di innescare dinamiche che non favoriscono la collaborazione tra scuola e famiglia.

La legge n.59 del 1997 relativa all'autonomia giuridica e organizzativa delle istituzioni scolastiche, sancisce che la famiglia rappresenta un sistema di educazione e crescita importante e che deve essere coinvolta nel processo di educazione scolastica. Anche il POF (piano dell'offerta formativa) viene riconosciuto come un modo per valorizzare l'autonomia delle scuole e al tempo stesso informare le famiglie su cosa viene effettivamente fatto in contesto scolastico.

La legge n.53 del 2003 e la legge n. 107 del 2005 sottolineano l'importanza della famiglia come interlocutore fondamentale da includere nel contesto scolastico per riuscire a legittimare e a garantire la qualità dell'organizzazione scolastica.

Le rapide innovazioni introdotte nella scuola hanno avuto lo scopo di rafforzare sempre di più il ruolo partecipativo e propositivo delle famiglie all'interno della vita scolastica.

Nasce così il *Patto di Corresponsabilità Educativa* (DPR 249/1998 modificato con l'articolo 5 del DPR 235/2007 e in vigore dal 2008), con lo scopo di favorire occasioni di confronto responsabile, accordo partecipato e condivisione di metodologie e obiettivi fondanti la vita comunitaria dell'ambiente scolastico tra tutte le diverse parti interessate: dirigenti scolastici, docenti, altro personale che lavora nella scuola, le famiglie e gli studenti. Con il *Patto di Corresponsabilità* si vuole porre attenzione alla valorizzazione di una maggiore collaborazione tra le due istituzioni ufficialmente riconosciute come le principali agenzie di educazione per i più giovani: la scuola e la famiglia. Esso risulta uno strumento normativo utile a definire collaborativamente diritti e doveri di tutti i soggetti coinvolti nel percorso scolastico, cercando di rendere trasparente e accessibile il processo di costituzione dell'offerta educativa della comunità scolastica, e con l'idea di consentire a tutti i partecipanti

l'assunzione consapevole delle proprie responsabilità. Il documento cerca di mettere in luce elementi come la condivisione degli obiettivi, il rispetto dei ruoli, le procedure di decisione, l'assunzione di responsabilità e la qualità delle relazioni tra tutte le figure che ricoprono responsabilità educative come fattori di qualità della scuola.

Famiglia e scuola pur condividendo da sempre i destinatari del loro agire, sono chiamate attraverso questa norma a rispondere ai bisogni dei più giovani secondo ruoli diversi, facendo capo alle proprie competenze, operando nei rispettivi contesti, provando a intervenire in modo cooperativo e attraverso la volontà di incentivare un continuo scambio comunicativo nel tentativo di attuare un progetto educativo che sia comune e condiviso.

Oltre ad essere un'indicazione ministeriale il patto di corresponsabilità educativa risulta quindi essere un mediatore simbolico atto a rappresentare un modello di relazione pro-sociale in grado di diffondere il valore della partecipazione, per responsabilizzare l'adulto chiamato a svolgere in piena consapevolezza il suo ruolo di guida per i più giovani.

L'obiettivo del patto educativo, in sostanza, è quello di impegnare le famiglie, fin dal momento dell'iscrizione, a condividere con la scuola i nuclei fondanti dell'azione educativa. La scuola dell'autonomia può svolgere in modo efficace la sua funzione educativa soltanto se è in grado di instaurare una sinergia virtuosa, oltre che con il territorio, tra i soggetti che compongono la comunità scolastica: il dirigente scolastico, il personale della scuola, i docenti, gli studenti ed i genitori. L'introduzione del patto di corresponsabilità è orientata a porre in evidenza il ruolo strategico che può essere svolto dalle famiglie nell'ambito di un'alleanza educativa che coinvolga la scuola, gli studenti ed i loro genitori ciascuno secondo i rispettivi ruoli e responsabilità (p. 6, Maria Stella Gelmini, Quaderno del Patto di Corresponsabilità Educativa, Roma, 2009).

Come si può notare, in questa sede la famiglia viene investita di una forte valorizzazione. Allo stesso tempo, però, la scuola viene riconosciuta come responsabile nel sostenere i genitori nel compito di educare i figli, provando a rafforzare i fattori protettivi, credendo che tale compito possa essere facilitato se sostenuto da un incremento di occasioni di dialogo e di confronto tra scuola e famiglia. Grazie a questo documento l'attenzione si è orientata sempre di più a favorire il protagonismo delle famiglie: collaborano nel quotidiano formulando proposte, scegliendo attività formative e talvolta anche suggerendo percorsi educativi attivi. All'interno di questa idea di collaborazione e interazione costruttiva nel patto si sottolinea la volontà di favorire occasioni d'incontro tra le quali si fa riferimento al valore dei "tradizionali" colloqui individuali e assemblee di classe.

Il patto di corresponsabilità, secondo le indicazioni del MIUR, ha come primo obiettivo quello di fare andare nella stessa direzione scuola e famiglia; per fare ciò il patto sottolinea come necessario un continuo scambio comunicativo fondato su un reciproco e profondo rispetto dei ruoli, delle competenze, dei compiti e delle libertà per giungere all'obiettivo comune che riguarda il successo scolastico e lo sviluppo delle competenze dei figli/alunni. Tra i compiti individuati si può leggere che spetta alla scuola il ruolo di trasmettere regole sociali e di promuovere l'acquisizione dei modelli valoriali e comportamentali, con lo scopo di permettere ad essa di recuperare anche la sua autorevolezza, riconoscendosi strumento di trasmissione di buone pratiche. Il documento afferma che tuttavia tale azione può ritenersi completa solo se condivisa con le famiglie, che hanno il diritto e il dovere di essere informate, formulando opinioni, negoziando poi un insieme di regole che devono essere chiare ed esplicite. L'obiettivo è quello di consolidare il rapporto scuola e famiglia attraverso l'assunzione di impegno e responsabilità con i rispettivi compiti definiti in modo chiaro, trasparente e condiviso.

La norma, contenuta nell'art. 5 bis, si limita ad introdurre questo strumento di mediazione lasciando alle singole istituzioni scolastiche il compito di definire

autonomamente i contenuti e i modelli applicativi che intendono offrire. Il documento sottolinea la volontà di lasciare libertà di scelta alle scuole è dovuta alla volontà di permettere ad ogni istituto scolastico di poter adattare la propria offerta formativa alle esigenze reali e dall'esperienza concreta. Il patto si pone l'obiettivo di rispondere a esigenze reali e in certo senso personalizzate e pensate solo in base al contesto su cui si trova ad agire. Solo se co-costruito consapevolmente, per merito di una negoziazione e mediazione tra le varie parti in causa, questo può arrivare al suo scopo: costituire il mezzo attraverso il quale arrivare ad un nuovo rapporto comunicativo, cioè un'alleanza tra la scuola e la famiglia, e fungere successivamente da strumento di promozione del benessere degli studenti e prevenzione del disagio.

Con il patto di corresponsabilità, si è segnato un passo decisivo all'interno di un cammino già avviato da tempo: la partecipazione dei genitori nella gestione della scuola, difatti, era stata segnata con il già citato DPR 416/74², con il quale si era segnata la volontà di passare da una programmazione "pianificata" ad una "progettazione" partecipata, che riuscisse a coinvolgere direttamente e democraticamente la famiglia e gli stessi studenti all'interno della scuola, intesa e proiettata a divenire una *<<comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica>>*³. Il patto di corresponsabilità cerca di riprendere la sfida già lanciata con il decreto legislativo 297/1994, che aveva puntato alla valorizzazione di

² Così anche la legge n. 176 del 1991, ratifica italiana della Convenzione dei Diritti del fanciullo, tenutasi a New York il 20 Novembre 1989, riconosce che: *<<la famiglia, unità fondamentale della società ed ambiente naturale per la crescita ed il benessere di tutti i suoi membri ed in particolare dei fanciulli, deve ricevere la protezione e l'assistenza di cui necessita per poter svolgere integralmente il suo ruolo nella collettività>>*, dichiarando per di più che il diritto all'educazione espresso nell'articolo 28, debba essere perseguito attraverso l'obbligatorietà dell'istruzione, e quindi attraverso l'azione collaborativa dell'istituzione scolastica.

³Anche la Costituzione italiana, con l'articolo 30, riconosce i genitori come primi depositari di diritti e doveri per l'educazione e l'istruzione dei figli; ma si occupa anche di istituire le norme generali per l'istruzione, come ad esempio nell'articolo 33 e nell'articolo 34, con cui sancisce l'obbligatorietà dell'istruzione definendola come aperta a tutti.

tutti gli organi collegiali della scuola che rappresentano le diverse componenti scolastiche, valorizzandone le forme di associazionismo dei genitori e degli studenti, riconosciuti come luoghi privilegiati di incontro, formazione, preparazione ed effettiva partecipazione democratica. Nel patto di corresponsabilità vengono ripresi i punti principali del DPR 567/96 con il quale sono stati istituiti appositi organi di rappresentanza per facilitare la comunicazione tra i diversi soggetti che vivono nella scuola. Tra questi vi sono:

- La consulta provinciale degli studenti
- Il Forum Nazionale delle Associazioni Studentesche maggiormente rappresentative
- Il Consiglio Nazionale dei Presidenti delle Consulte
- Il Forum Nazionale dei Genitori della Scuola (FoNAGS)

Per favorire una relazione positiva tra scuola e famiglia viene riconosciuto come compito fondamentale della scuola, nell'autonomia di ogni istituto scolastico, quello di individuare le procedure per favorire la massima condivisione e collaborazione nella redazione stessa del patto, in seguito firmato dalle parti coinvolte.

Il 21 novembre 2017 dopo dieci anni dall'emanazione del patto di corresponsabilità educativa l'ex Ministro dell'educazione Fioroni e l'attuale Ministra dell'educazione Fedeli hanno scelto di discutere le proposte di modifica del testo originale insieme ai rappresentanti del Forum delle associazioni dei genitori, con l'obiettivo di aggiornare il documento correntemente con i cambiamenti della società contemporanea. Lo scopo di questo incontro è stato quello di confermare e ridefinire strumenti attraverso i quali consolidare il rapporto tra scuola e famiglia. All'interno di questo nuovo patto di corresponsabilità viene data particolare enfasi sulle modalità attraverso le quali le famiglie sono informate e rese partecipi della vita e delle scelte scolastiche. Nel patto viene ribadita l'importanza del POF (piano offerta formativa)

per rendere i genitori maggiormente consapevoli di tutto ciò che sarà offerto ai propri figli all'interno della scuola (esperienze didattiche, laboratori, incontri con esperti).

È però importante sottolineare che nonostante quanto detto, in Italia il coinvolgimento genitoriale non è ugualmente riconosciuto, valorizzato e vissuto, bensì è suscettibile di notevoli differenze a prescindere dal contesto sociale e geografico delle persone coinvolte (Istat, 2012)⁴, dalla tipologia di servizio e dall'ordine o grado di scuola (Milani, 2012).

1.2.1 Legislazione sulle relazioni tra scuole e famiglie straniere

Contemporanea all'emanazione del DPR che ha istituito il patto di corresponsabilità è stata la pubblicazione del quaderno a cura del Ministero dell'Istruzione, in quel momento rappresentato dal ministro Fioroni, dal titolo *“La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale”*, pubblicato nell'Ottobre del 2007. In un periodo storico in cui la presenza di alunni stranieri è diventato un elemento strutturale del sistema scolastico, si è sentito il bisogno di ragionare in merito all'alleanza scuola-famiglia dovendo allargare il concetto ombrello di “famiglia” a più realtà, che raccontano storie spesso molto diverse e che, in alcuni casi, arrivano da lontano. Trattando di relazioni tra scuola e famiglia e visto il crescente aumento di famiglie non native, è stata avvertita livello legislativo l'esigenza di estendere la riflessione- volta a favorire l'alleanza tra scuola e famiglia - a quelle situazioni in cui la storia familiare o la cultura di provenienza possono in qualche modo diventare fattori determinanti nel costruire questa alleanza. Nel testo sono citati alcuni meccanismi, che vengono definiti come “naturalmente e frequenti in tutte le persone”, che possono essere resi più evidenti dalla presenza di studenti stranieri e legati di conseguenza al fenomeno dell'etnocentrismo che vengono così definiti:

⁴ Istat, *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*

Il quaderno del 2007, riconosce indispensabile la relazione con le famiglie immigrate ponendo particolare attenzione a tre aspetti: Il primo aspetto riguarda la possibilità di compiere una scelta consapevole della scuola nella quale iscrivere i figli, puntando su un percorso di orientamento che possa consentire di valutare in modo accurato il percorso da prediligere. Il secondo aspetto riguarda il coinvolgimento della famiglia nel momento dell'accoglienza degli alunni, che spesso coincide con l'accoglienza della famiglia stessa. Viene indicato come necessario, da parte della scuola, un ascolto capace di comprendere la specifica condizione in cui la famiglia si trova, quasi sempre contrassegnata da delicati percorsi di destrutturazione - ristrutturazione culturale. Il terzo ed ultimo aspetto riguarda la partecipazione il più possibile attiva e corresponsabile delle famiglie immigrate alle iniziative e alle attività della scuola, alla conoscenza e condivisione del progetto pedagogico, ed infine, ad un'alleanza pedagogica che valorizzi le specificità educative con l'appoggio, laddove se ne senta la necessità, di mediatori linguistico - culturali che possono rappresentare una risorsa importante per tutte queste forme di relazione.

1.3 Alleanze e disalleanze nelle relazioni tra genitori e insegnanti

Il patto di corresponsabilità ha contribuito a segnare un importante passaggio a livello legislativo e a ricostruire una certa rappresentazione della relazione scuola famiglia utili per regolare, riconoscere e incentivare tale rapporto, tramite scambi comunicativi volti a favorire la creazione di un contesto in grado di sostenere il benessere del bambino.

Istituire come norma una maggiore collaborazione, una comunicazione costante, una negoziazione circa la vita scolastica che coinvolga attivamente i genitori a fianco degli insegnanti e di tutti i soggetti coinvolti nei percorsi educativi sicuramente ha segnato una certa rappresentazione di come la vita scolastica "andrebbe" costruita e vissuta. Ciò che però, in ogni caso, resta incerto e in parte delegato all'autonomia dei

singoli istituti riguarda la reale ed effettiva applicazione e traduzione in corsi pratici d'azione dei principi che hanno ispirato tale patto. Numerose ricerche (Epstein, Salinas, 2004, Contini, 2012) hanno affermato che quei bisogni comunicativi e di fiducia tra scuola e famiglia se realmente assecondati possono dar luogo all'incremento del benessere individuale e sociale degli studenti favorendo il loro successo formativo con effetti sull'autostima, sul comportamento in classe e sull'acquisizione di migliori competenze relazionali e sociali (ibidem, p.35).

A tal proposito Gigli (2012) si interroga sul concetto di alleanza declinandolo all'interno di una prospettiva pedagogica che vede l'alleanza come sinonimo di co-educazione, co-costruzione di significati e rapporto collaborativo tra famiglie e scuola. L'autrice sostiene che in primo luogo il grado di questa alleanza sembra variare notevolmente in base al grado scolastico a cui si riferisce. Ciò significa che nei nidi d'infanzia e nei diversi servizi rivolti alla fascia d'età 0-3 pare che l'alleanza fra scuola e famiglia si manifesti ai massimi livelli e che si indebolisca mano a mano che si procede in base ai gradi e livelli scolastici. Gigli (2012) nota come nelle scuole d'infanzia la collaborazione scuola famiglia sia resa possibile soprattutto grazie al lavoro del coordinatore pedagogico e alla sua funzione di mediazione; nelle scuole primarie dipende dalla presenza di un buon lavoro di "regia" da parte degli insegnanti e dalle occasioni di incontro come colloqui, feste scolastiche, riunioni e consigli di classe. Tuttavia, nelle scuole secondarie le possibilità di cooperazione e alleanza cominciano a ridursi drasticamente e tra le cause vengono evidenziati i diversi elementi strutturali tipici della scuola secondaria come ad esempio il maggior numero di insegnanti, l'età degli studenti, i quali entrando nell'adolescenza iniziano ad esercitare più autonomia. L'autrice sottolinea come l'alleanza non possa essere un obiettivo individuale ma vada perseguita attraverso la condivisione di una volontà comune di tutti i diversi partecipanti alla vita scolastica. Tra i fattori problematici, che possono incrinare possibili alleanze, l'autrice individua anche il disinvestimento economico nel sistema formativo e i tagli economici agli enti locali che incidono direttamente sulle effettive possibilità di realizzare l'alleanza: con sempre meno

risorse a disposizione, e con quella che viene avvertita come “crisi educativa” scuola e famiglia si scaricano a vicenda la colpa, mettendo in luce le rispettive fragilità. Inoltre, l’autrice elenca le più visibili trasformazioni che stanno interessando i servizi educativi e le famiglie di oggi. I servizi presentano classi sempre più numerose e un conseguente incremento del rapporto numerico tra alunni e educatrici, le quali si trovano in condizioni lavorative di scarsa continuità. Inoltre il retrocedere del servizio pubblico per i servizi rivolti all’infanzia, e l’affidamento di tale compito ai soggetti privati, pur garantendo talvolta maggiore qualità, inevitabilmente hanno inciso sul compenso dei lavoratori, diminuendolo, e la possibilità di aggiornamento e formazione costante. Tutto questo per Gigli ha portato all’indebolimento della rete tra scuola e altre agenzie formative, e necessariamente ad una richiesta sempre maggiore di coinvolgimento delle famiglie per farsi carico, insieme alla scuola, dei bisogni dei bambini.

L’autrice sottolinea inoltre che, non solo la scuola è stata al centro di grandi trasformazioni ma che anche le famiglie sono soggette a profonde trasformazioni che rimettono in discussione aspetti per molto tempo dati per scontati. Sono infatti cambiate le caratteristiche morfologiche/strutturali (più tipologie familiari possibili), il piano relazionale (famiglia come unità di affetti e come scenario di realizzazione esistenziale), le modalità con cui vengono interpretate le differenze di genere (maggiore parità dei rapporti uomo/donna), gli stili genitoriali (afferinarsi del genitore autorevole e non autoritario) e l’idea stessa di educazione (come processo finalizzato a facilitare l’espressione delle potenzialità dei soggetti). Sono cambiate, infine, le basi valoriali che regolano i comportamenti: si è passati da un “dover essere”, socialmente definito e controllato, ad una dimensione maggiormente individualizzata per cui i

legami familiari sono frutto di scelte soggettive, che sono comunque specchio della società (Gigli, 2010, p. 100)⁵.

Date queste circostanze, scuola e famiglia sono contemporaneamente attraversate da profonde ristrutturazioni che però non devono impedire loro di svolgere il ruolo educativo. Gigli elenca a tal proposito le sfide che scuola e famiglie devono impegnarsi a fronteggiare: innanzitutto è richiesto loro che imparino a vivere nell'incertezza come dimensione identitaria, cercando di ritrovare quei valori verso i quali orientarsi; per di più entrambe devono ripensare il modo con il quale esercitare le responsabilità educative uscendo dall'isolamento e dalla visione dell'educazione come un fatto privato, provando a superare la diffidenza reciproca e le dinamiche competitive date dal modello dominante individualista (cfr *ivi*).

Anche Contini (2012, p.21) sottolinea l'importanza di riflettere sulla complessità che ruota attorno al concetto di alleanza tra genitori e insegnanti e alla sua effettiva realizzazione. Per tale ragione Contini propone una riflessione che sceglie di partire però dalle condizioni che la ostacolano e la rendono irrealizzabile, scegliendo di fermarsi a riflettere sui meccanismi che generano disalleanza. Per comprendere al meglio quali siano le condizioni necessarie per creare l'alleanza, in questo senso, l'incomprensione diventa risorsa da sfruttare e la crisi diventa evento catalizzatore capace di mettere in dialogo anche le disarmonie e i conflitti. L'impegno è rivolto, quindi, a individuare le difficoltà, comprenderle e situarle nel contesto in cui esse si verificano, per poterle interpretare al meglio e trarre da queste riflessioni spunti operativi per fare in modo che non si ripresentino (*ibidem*).

⁵ A questi elementi Gigli aggiunge la riflessione legata ad un evidente calo demografico: si fanno sempre meno figli e più avanti con l'età, vi è un indebolimento delle reti sociali, che comporta un maggior isolamento di ogni nucleo familiare, sempre più spesso è attraversato anche da squilibri nella vita di coppia dovuti agli stili di vita sempre più frenetici all'interno di quella che è definita "società del rischio" contrassegnata da precarietà e lavoro sempre incerto (cfr. Gigli in Contini 2012, pp. 41,42).

Tutto ciò diventa ancora più complesso se ragionato all'interno di un'ottica interculturale, quando, oltre a negoziare obiettivi (espliciti e taciti), anche la consuetudine, l'abitudine, la routine, il senso comune e il dato per scontato vanno ripensati, ri-valutati, messi in discussione e a confronto con "culture" diverse. La scuola può essere considerata come un territorio privilegiato di incontro e scontro tra culture diverse, ed è proprio attraverso la negoziazione quotidiana dei modelli educativi e culturali attivata con la richiesta di partecipazione delle famiglie che ogni giorno le reciproche rappresentazioni di insegnanti e genitori si incrociano dando luogo a possibilità di divenire attori sociali a pieno diritto.

Come sostengono Demetrio e Favaro, la scuola si costituisce come insostituibile opportunità per creare <<zone di reciproca comprensione>> (Demetrio, Favaro, 1997)

A tal proposito sono esaustive le parole di Silva (Silva, 2008 p.24):

Dalla materna all'università lo spazio scolastico è un luogo privilegiato di interazione e di socializzazione, uno spazio ideale dove promuovere un nuovo modello di relazione tra le culture. Proprio per questo la scuola svolge un compito cruciale nel trasformare gli incontri che si danno quotidianamente tra i soggetti che la frequentano in relazioni positive e arricchenti per ciascuno. Porre al centro la scuola significa legittimare/riconoscere i contesti educativi come spazi sociali capaci di generare cambiamenti positivi, significa riconoscerla come luogo di emancipazione sociale e di crescita culturale dei cittadini. La dimensione relazionale viene a rappresentare il motore di questo processo di rinnovamento, l'elemento fondante di ogni progetto educativo interculturale volto a far sviluppare in tutti gli allievi il sentimento di una appartenenza plurima che permette di vivere in maniera armoniosa nelle società pluraliste come sono quelle attuali. Il punto di partenza è individuare quali strategie consentano a insegnanti e genitori di stabilire rapporti più frequenti e più produttivi. In secondo luogo si tratta di costruire un progetto educativo per i figli degli immigrati non in contraddizione con la loro biografia, ma fondato su

principi condivisi dalle due culture anche al fine di aiutare i bambini e i ragazzi a costruire un'identità forte fondata sul sentimento di un'appartenenza plurale.

E inoltre, come sostenuto da Bove e Mantovani (2010), la partecipazione delle famiglie immigrate alle attività socioculturali del paese ospitante, mediate proprio dalle scuole, potrebbe facilitare la maturazione di un pensiero e di un'azione condivisi sull'educazione dei bambini, attraverso uno spostamento di attenzione sulle somiglianze e le regolarità tra i modelli educativi/culturali, piuttosto che soffermarsi solo sulle differenze. Ma le autrici ci tengono a sottolineare che per raggiungere questo scopo non basta solo l'accoglienza: è necessario lavorare sulle competenze che possono sostenere la scuola affinché possa aprirsi e creare contesti in cui genitori e insegnanti possano affrontare apertamente temi e questioni, relative a come educare "bene" i bambini attraverso un'effettiva negoziazione comunicativa e interculturale (cfr *ibidem*)⁶. Bove e Mantovani (2015) hanno cercato attraverso il loro lavoro di ricerca di dare forma ad interessanti domande capaci di interrogare le relazioni che si instaurano tra scuola e famiglia. Le autrici si sono sforzate di comprendere le motivazioni, le aspettative e i modelli impliciti ed espliciti, che portano insegnanti e genitori a comportarsi e a comunicare in un certo modo nelle interazioni quotidiane a scuola, per comprendere meglio le reciproche aspettative e rappresentazioni che possono, a volte, non coincidere e complicare il dialogo. Questo lavoro riflessivo vuole perseguire l'obiettivo di individuare alcuni orientamenti volti a ripensare alle potenzialità e ai limiti del modello culturale dominante di "buone relazioni tra scuola e famiglia" e per rinnovare le pratiche quotidiane nella scuola (*ibidem*). Tale riflessione riguarda la possibilità e volontà di individuare le pratiche concrete per

⁶ Secondo le autrici, questo significa ascoltare e prendere sul serio le domande e le preoccupazioni dei genitori, senza cadere nella tentazione di interpretarle in modo frettoloso e spesso inconsapevole, per poter scorgere il significato che l'altro soggetto ha attribuito al discorso che si fa insieme, cercando di limitare la portata dell'etnocentrismo, che inevitabilmente entra in gioco in questo tipo di relazioni quando non si tiene conto delle diverse interpretazioni culturali dei soggetti coinvolti, vivendo in modo unilaterale la partecipazione.

realizzare effettivamente collaborazione e cooperazione, superando la retorica delle relazioni scuola famiglia, soprattutto quando i genitori arrivano da lontano. Per Bove e Mantovani, infatti, la poca conoscenza dell'altro (e la presenza di pedagogie implicite) si può sommare alle difficoltà linguistiche e/o alle differenze culturali che <<causano incomprensioni talvolta anche banali, ma che però, se protratte nel tempo, degenerano fino a indurre da una parte i genitori ad assumere un atteggiamento distaccato nei confronti delle istituzioni educative e dall'altra gli insegnanti a costruirsi un'immagine stereotipata delle famiglie immigrate>>>(Silva, 2008, p. 25).

Cellamare (2018) sostiene che nonostante sia stato scritto molto sulla relazione tra scuola e famiglia sembra che insegnanti e genitori percepiscano ancora degli ostacoli nella costruzione di un dialogo positivo. L'autrice sostiene, inoltre, che per favorire le alleanze siano necessarie ulteriori ricerche e ulteriore impegno a sostenere questa complessa partnership. Per costruire un'alleanza tra scuola e famiglia, occorre partire da un atteggiamento basato su fiducia, stima, accettazione dell'altro, dal riconoscimento dei propri ruoli e responsabilità. Tuttavia i forti cambiamenti ai quali sono andate incontro sia la famiglia sia la scuola hanno contribuito a rendere più complessa questa alleanza. L'autrice sostiene che per favorire l'alleanza sia importante che genitori e insegnanti si focalizzino su ciò che hanno in comune: il bambino e il suo benessere. Anche Guerrini (2018) sottolinea che il fatto di focalizzarsi su obiettivi comuni a scuola e in famiglia sia un buon modo per favorire un dialogo positivo e cooperativo che permetta ai genitori e insegnanti di concentrarsi sulla crescita cognitiva, morale e sociale del bambino.

Coleman (1997), riflettendo su risultati di numerose ricerche che hanno indagato le alleanze, i nessi tra le relazioni scuola-famiglia e il successo scolastico, sostiene che si può notare quanto il vissuto di disagio di alcuni genitori sembra avere origine proprio nel rapporto con le insegnanti. I genitori dichiarano di non sentirsi legittimati ad esprimere le proprie opinioni (Adair, Tobin, 2008; Hadley, De Gioia, 2008) o di provare una sorta di senso di impotenza quando <<chiamati in causa solo di fronte a

problematiche comportamentali o legate all'apprendimento dei figli, le cui cause sembrano essere attribuite (quasi sempre) alla famiglia>> (Bove, 2015, p. 182) o quando, talvolta, evitano il contatto per il timore di essere percepiti come intrusivi e interferenti piuttosto che come partecipanti attivi (García, 1990; Vandebroek et. al., 2009). Anche per quanto riguarda le percezioni delle insegnanti alcune ricerche mettono in luce vissuti di impotenza, vulnerabilità, difficoltà e frustrazione che vengono sperimentati in particolare modo durante l'incontro "faccia a faccia" con le famiglie (Pianta, 2001; Zaninelli, 2014). Gli autori sopracitati sostengono che solo ascoltando le parole delle insegnanti quando parlano dei genitori e dei vissuti che hanno origine dall'incontro con le famiglie si può scorgere il peso delle dimensioni nascoste dell'appartenenza culturale, delle pedagogie implicite e della loro influenza nella qualità della relazione. Secondo gli autori (García, 1990; Vandebroek et. al., 2009) la scelta delle parole da usare, quelle da evitare, gli aggettivi o gli esempi trasmettono una certa rappresentazione di se stessi e dell'altro che viene assunta per "naturale" e data per scontata finché non si presenta l'occasione di un confronto riflessivo. Nell'incontro tra scuola e famiglia e nella costruzione dell'alleanza entrano in gioco, tacitamente, tante teorie date per scontate, che si mettono in pratica nel discorso, talvolta, senza una volontà intenzionale⁷. Inoltre viene riconosciuto il peso e il valore delle dimensioni della comunicazione quotidiana che inevitabilmente influenzano gli incontri tra scuola e famiglia, unitamente alle cosiddette "barriere invisibili" (Lawrence-Lightfoot, 2003) tipiche della diversità linguistica e culturale (ibidem).

⁷ Nella formazione degli insegnanti e delle così dette pedagogie implicite che influenzano il modo di leggere e interpretare le situazioni in cui ci si trova ad agire è fondamentale tener conto anche di una "pedagogia delle relazioni" influenzata dalla teoria dell'attaccamento di Bowlby (1972, 1975, 1983), e una "pedagogia del benessere" centrata sull'importanza delle routine quotidiane (Goldschmied e Jackson, 1994, trad. it. 1996; Emiliani, 2002), che portano gli insegnanti ad attendersi certi tipi di richieste e comportamenti da parte dei genitori (Bove, Mantovani 2015, p. 20).

Alla luce di queste brevi riflessioni sulle alleanze e disalleanze tra Scuola e famiglia si può notare come sia importante riflettere “sul come” sostenere e incentivare forme di dialogo e interazione efficaci, produttive, che siano in grado di portare alla costruzione di un progetto educativo comune, basato su una condivisione di intenti, esplicitati, discussi, chiariti che possano aiutare i bambini e i ragazzi nel percorso di vita, integrandosi nella società senza dover rinunciare alle proprie radici (Silva ,2008).

1.4 LA relazione scuola famiglia nei vissuti di genitori e insegnanti

La collaborazione e la partnership tra genitori e insegnanti è molto importante per il benessere e il rendimento scolastico dei bambini (Castro et al, 2005). Tale collaborazione si sostanzia in momenti formali e informali in cui il contesto scuola e il contesto famiglia hanno l'occasione di incontrarsi e di costruire un terreno condiviso di pratiche. Alla luce di queste considerazioni sono state condotte numerose ricerche che hanno scelto di studiare quali sono i vissuti e le percezioni e le rappresentazioni che ruotano intorno a questa importante dimensione relazionale (Epstein, 2011). Queste ricerche hanno principalmente cercato di mettere in evidenza il senso che genitori e insegnanti attribuiscono alla relazione scuola- famiglia e in particolare alle occasioni di incontro e scambio comunicativo. Il vantaggio di queste ricerche sembrerebbe essere quello di fornire alcuni suggerimenti e principi basilari relativi alle buone pratiche da seguire in queste stesse occasioni partendo dalle percezioni rispetto a ciò che viene percepito come problematico. Il suggerimento di possibili corsi d'azione da seguire rivolto a genitori e insegnanti ha come macro scopo quello di prevenire il riproporsi di eventuali criticità relazionali. La collaborazione tra genitori e insegnanti è vista come fondamentale e cruciale per favorire lo sviluppo di bambini e ragazzi (Thompson et Al., 2018) e la rassegna di studi che verrà presentata nei prossimi paragrafi si concentrerà su quegli aspetti che in letteratura sono stati identificati come cruciali per sostenere e favorire tale collaborazione. In particolare ci concentreremo sul fatto che, questi studi, sottolineano come la competenza

comunicativa degli insegnanti sia fondamentale per favorire una partnership positiva tra scuola e famiglia (Epstein e Sanders, 2006).

Tra i primi studi che hanno prestato attenzione alla dimensione comunicativa e ai vissuti che ruotano intorno alla relazione scuola famiglia vi è lo studio di Cohen (1974) che sottolinea come agli insegnanti dovrebbero essere attribuite responsabilità comunicative e informative verso i genitori su questioni riguardanti i figli, i programmi scolastici e gli obiettivi formativi. Inoltre, l'autrice sottolinea come gli insegnanti dovrebbero cercare di favorire la costruzione di contesti relazionali in cui mostrarsi disponibili ad ascoltare le preoccupazioni dei genitori. L'autrice sottolinea la necessità di una formazione per gli insegnanti che sia in grado di aiutarli a sviluppare una competenza relazionale e comunicativa che gli permetta di utilizzare le informazioni raccolte dalla famiglia all'interno del lavoro in classe.

Anche Epstein (1995) si è concentrata sulla dimensione relazionale che si instaura tra questi due “contesti” e ha ideato un modello teorico di comunicazione tra scuola e famiglia, che individua sei tipi di coinvolgimento dei genitori nella cosiddetta *learning community* scolastica. Interessante risulta essere il secondo tipo di coinvolgimento, identificato dall'autore con l'etichetta di *Communicating*, che avrebbe lo scopo e la funzione di promuovere e incentivare la discussione e la condivisione con i genitori dei programmi scolastici e dei progressi degli studenti. L'obiettivo prefissato da Epstein (1995) sembra essere dunque quello di creare un efficace canale bidirezionale di comunicazione tra realtà scolastica ed extra-scolastica. Tra gli altri tipi di coinvolgimento figurano il *parenting*, il *volunteering*, il *learning at home*, il *decision making*, e il *collaborating with the community*. Per quanto riguarda il primo tipo, il *parenting*, viene ipotizzata una modalità di collaborazione e interazione favorevole sia agli insegnanti sia ai genitori, nei rispettivi ruoli, in relazione alla crescita dei soggetti educativi in questione. La scuola dovrebbe cioè essere in grado di fornire alle famiglie strumenti di sostegno e di supporto per le questioni inerenti la crescita dei figli e strumenti per incentivare la creazione di un

contesto domestico favorevole allo sviluppo e al rendimento scolastico. Viceversa le famiglie dovrebbero comunicare alla scuola il tipo di background familiare e culturale del figlio in modo da creare la possibilità di conoscenza reciproca. Il terzo tipo, il *volunteering*, dovrebbe incentivare il coinvolgimento delle famiglie da parte della scuola in attività scolastiche ed extra sia in ambienti convenzionali sia in ambienti più informali. Il quarto tipo è denominato *learning at home*, si concretizza con la volontà di ampliare il coinvolgimento genitoriale sulla questione dei compiti assegnati a scuola e da eseguire a casa sotto la loro supervisione e collaborazione. Pertanto, secondo Epstein, gli insegnanti dovrebbero sforzarsi di scegliere attività mirate e con caratteristiche tali da facilitare il raggiungimento di questo obiettivo. Il quinto tipo di coinvolgimento è rappresentato dal *decision making*, che dovrebbe far emergere l'importanza dell'inclusione dei genitori nelle decisioni relative alla scuola e alla sua *governance*. In tal modo i genitori potrebbero diventare dei partecipanti attivi alla discussione e all'organizzazione della vita scolastica e delle proposte che interesseranno i propri figli. L'ultimo tipo, *collaborating with the community*, dovrebbe incentivare una più ampia collaborazione e convivenza tra scuola, famiglia e resto della comunità, ovvero le aziende, le organizzazioni civiche e culturali e le università. Questo modello presenta una trama che ha lo scopo di creare reti sul territorio e che individua nella comunicazione una risorsa importante per permettere che contesti sociali diversi riescano a collaborare insieme in modo sinergico.

Anche Chrispeels (1996)⁸ ha sottolineato la necessità di costruire uno spazio comunicativo in cui sia possibile favorire la negoziazione delle aspettative e delle necessità di genitori e insegnanti, in modo tale che queste diventino comuni e condivise. Chrispeels, punta la sua attenzione sul fatto che l'atteggiamento e la competenza relazionale dei docenti sembra siano i fattori determinanti nella costruzione di una proficua collaborazione e di una positiva comunicazione tra scuola e famiglia. Secondo l'autrice, inoltre, la relazione che viene instaurandosi tra

8

insegnanti e genitori dovrebbe porre le proprie fondamenta (a) nell'interesse generale da parte dei docenti per ciascun genitore e per ogni singola situazione; (b) nella predisposizione e nell'impegno di ogni singolo insegnante nel rivedere i propri stereotipi nei confronti di determinati interlocutori; (c) nella voglia e nella disponibilità dei docenti di porre attenzione, interesse e dedicare tempo al singolo individuo membro di una classe, anche attraverso l'organizzazione di momenti di incontro con le famiglie. Sulla dimensione relazionale si concentra anche Fullan, (1997) che nota come la partnership e la relazione tra scuola, famiglia e resto della comunità non dovrebbe essere regolata dall'accidentalità e dal caso, ma al contrario dovrebbe essere esplicitata da una precisa strategia che definisca tutti i membri in qualità di soggetti attivi. In altre parole la collaborazione all'interno delle istituzioni educative e delle scuole rappresenterebbe una preziosa occasione sia per i genitori di partecipare e sentirsi parte attiva, sia per le istituzioni stesse che divengono capaci di creare rete e senso di comunità. Secondo l'autore, la geografia dei rapporti così costituiti non dovrebbe prevedere ovviamente l'abbattimento di ogni confine, ma al contrario ciascuno dovrebbe sempre tenere presente il proprio territorio specifico, i propri ruoli e le proprie funzioni nel momento in cui si cerca di negoziare possibili strategie per garantire il benessere del bambino.

1.4.1 Studi dal 2000 ai giorni nostri

Se si prendono in considerazione le ricerche condotte a partire dagli anni 2000 si può notare una crescita ulteriore di interesse rispetto ai fattori che possono favorire una positiva comunicazione e relazione tra genitori e insegnanti. Le indagini condotte a Oslo da Nordahl e Skilbrei (2000-2002) testimoniano relazioni non ancora pienamente soddisfacenti tra genitori e insegnanti. Dalla ricerca emerge che, da una parte, molte scuole percepiscono e guardano con sospetto l'intromissione dei genitori nell'ambito didattico e disciplinare, dall'altra parte alcuni genitori non si sentono del tutto chiamati a partecipare alla vita scolastica a causa di un'eccessiva disparità di

poteri. Inoltre, i genitori non sembrano comprendere adeguatamente cosa la scuola si aspetti da loro sul piano della collaborazione e allo stesso tempo sembrano essere persino restii a fare critiche e osservazioni per timore di ricevere eventuali ritorsioni sui propri figli. A partire dai risultati emersi da questo lavoro nel 2006 Nordahl ha condotto un'ulteriore indagine dalla quale è emerso che il 75% dei genitori non ritiene di essere coinvolto in un dialogo paritario con i membri dell'istituzione scolastica e addirittura l'80% considera il proprio influsso su di essi decisamente scarso. Dall'analisi dei dati estrapolati dalle proprie indagini, Nordahl nota inoltre che la soddisfazione da parte dei genitori relativamente alle relazioni con la scuola è spesso strettamente correlata all'andamento dei propri figli: circa il 65% dei genitori con figli che fanno fatica ad inserirsi a scuola e a raggiungere un buon rendimento afferma di essere testimone di una collaborazione scuola-famiglia negativa e basata su pregiudizi, mentre i genitori che hanno figli con minori problematiche parlano di un'esperienza interazionale più positiva. L'autore sostiene che uno dei fattori maggiormente determinanti nel successo scolastico sia proprio la buona qualità di collaborazione scuola-famiglia. Alla luce di questi risultati Nordahl propone, in modo chiaro e schematico, tre livelli di collaborazione e tre livelli di intesa nei quali costruire partnership e partecipazione attiva. Proprio tra i livelli di intesa figura quello del dialogo, che focalizza l'attenzione sui colloqui tra genitori e insegnanti mettendo in luce come in queste occasioni sia possibile porre le basi per una cooperazione positiva tra scuola e famiglia.

È l'aspetto umano e relazionale a fare la differenza anche per Ericsson e Larsen (2000) che vedono nell'interesse verso la vita sociale, familiare e personale degli studenti un importante fattore di coinvolgimento e di motivazione. Per gli studiosi un buon processo di apprendimento non può prescindere dalla conoscenza dei vissuti, delle storie e delle esperienze culturali pregresse degli studenti. Anche per questi autori la conoscenza dello studente non può che passare attraverso un dialogo proficuo e attivo con la famiglia la quale si pone come principale canale che permette di entrare in contatto con la vita al di fuori dell'istituzione scolastica. In relazione alla

volta du creare un dialogo positivo tra scuola e famiglia Cesari Lusso (2010), in relazione alla volontà di creare un dialogo positivo tra scuola e famiglia individua le “otto possibili trappole da evitare” nelle dinamiche comunicative tra genitori e insegnanti. Nel parlare di queste possibili trappole l’autrice sottolinea il fatto che al giorno d’oggi la raggiunta parità accademica e d’istruzione tra i due soggetti in questione, genitori e insegnanti, ha portato alla legittimazione di intromissioni nei rispettivi contesti di competenza, portando ad una mancanza di fiducia dei genitori nei confronti degli insegnanti. Sempre all’interno del fascicolo “*Insegnanti e genitori. Otto trappole da evitare*” l’autrice sostiene che da parte dei genitori vengono coltivate aspettative sul rendimento scolastico qualvolta eccessive, tanto da incrinare l’equilibrio e la stabilità di cui avrebbero invece bisogno i loro stessi figli. Inoltre, tra i suoi consigli, Cesari Lusso argomenta che sarebbe meglio evitare di soffermarsi solo ed esclusivamente sugli aspetti problematici sia da parte dei genitori sia da parte degli insegnanti, controbilanciandoli con i punti di forza e i progressi a cui sono andati incontro gli studenti. Stesso discorso viene proposto dall’autrice per le etichette generiche del tipo “non si concentra, è disattento, disturba”⁹ che possono creare incomprensioni e tensioni tra i genitori e gli insegnanti. Agli insegnanti l’autrice consiglia di prestare attenzione alla delicatezza degli argomenti da affrontare in sede di colloquio prestando cura e attenzione verso tutti i cosiddetti *linguaggi silenziosi*, ovvero tutto ciò che è catalogabile sotto la comunicazione non verbale e le scelte intenzionali del *setting*. Tra le insidie individuate dalla Cesari Lusso nell’elenco delle otto trappole vi è anche quella dell’eccessivo condizionamento delle emozioni, dal momento che nessuno dovrebbe sentirsi completamente al riparo dal contagio emotivo: l’umore di un interlocutore sembra influenzare l’altro e i suoi comportamenti. Anche Contini, (2012) pone l’attenzione sulla riflessione nei confronti della complessità che ruota intorno alle dinamiche comunicative tra famiglia e scuola. L’obiettivo è quello di tentare di trattare e affrontare in chiave problematica

⁹ Si può notare come la comunicazione di queste “etichette” avvenga proprio durante i colloqui nei quali genitori e insegnanti si ritrovano inseriti in un’ interazione *faccia a faccia* .

le principali criticità e le possibili risorse sia dei servizi educativi per l'infanzia sia delle famiglie in un tempo in cui tali ambiti hanno subito profondi mutamenti anche a causa dell'impatto con la crisi economico-finanziaria. Contini (2012) sottolinea l'esigenza di una reciproca alleanza da parte di educatrici, insegnanti, responsabili dei servizi e genitori. Ma proprio indagando e riflettendo sull'*alleanza*, nei contesti educativi e, soprattutto, nel loro sfondo socioculturale sono emerse tracce di *dis-alleanza* (cfr paragrafo 1.2). La crescita dei mercati globalizzati, l'individualismo, l'aumentare di non luoghi, il diffondersi di una sempre più vasta componente multietnica e multiculturale vengono individuate dall'autrice come possibili cause che generano un'inevitabile dis-alleanza nei contesti educativi. Particolare attenzione viene data alle variabili individuali e alla volontà da parte di genitori e insegnanti di andare oltre i propri pregiudizi per costruire un dialogo reciproco che sia proficuo ed empatico. Lo sviluppo di queste capacità di dialogo ed empatia può supportare una dimensione di interdipendenza reciproca capace di generare motivazione, coinvolgimento e senso di condivisione .

Sempre in linea con l'idea di costruire alleanze tra scuola e famiglia, nel 2012 all'interno della Rivista Italiana di Educazione Familiare¹⁰, Paola Milani ha suggerito in modo sintetico e schematico un repertorio di buone pratiche di partenariato tra genitori e insegnanti, per incentivare la condivisione di informazioni e saperi, compiti e responsabilità in vista di uno scopo comune. Dall'autrice viene consigliato agli insegnanti di sviluppare l'abitudine di informare i genitori riguardo l'andamento scolastico dei propri figli (progressi, successi, criticità) e della classe nella sua interezza tramite colloqui individuali e riunioni collettive. In queste occasioni, inoltre, i genitori avrebbero modo di familiarizzare e approfondire la scuola e le sue dinamiche. Milani, propone anche la possibilità di realizzare incontri nei quali coinvolgere allo stesso tempo insegnanti, genitori e studenti, incoraggiando ovviamente la partecipazione attiva di tutte e tre le parti in causa. In questo frangente,

l'autrice sottolinea che una pratica utile potrebbe essere quella di far conoscere in anticipo ai genitori l'ordine del giorno, inviando loro alcuni dei quesiti principali destinati a essere trattati durante il colloquio. Nei momenti d'incontro sarebbe bene che fossero i genitori a mostrare l'ambiente sociale di vita, il modus vivendi della famiglia, la mentalità, le abitudini e le esperienze pregresse. A questi momenti formali si potrebbero affiancare alcuni di tipo non istituzionalizzati per dare parola alle famiglie, valutare il loro contributo in vista di un'ottimizzazione del rendimento scolastico e di un miglioramento del benessere complessivo. Ciò che l'autrice tiene a sottolineare è che da queste azioni di condivisione i genitori potrebbero trarre giovamento e sostegno nel proprio ruolo parentale e nell'esercizio formativo, giacché la sola partecipazione a tali incontri implicitamente comunicerebbe la disponibilità degli stessi partecipanti a mettersi in discussione e a riflettere sul proprio operato.

Sull'importanza della formazione degli insegnanti per favorire la partnership tra scuola e famiglia si concentra anche lo studio di Willemse et al. (2018). Gli autori, hanno notato che, nonostante sia riconosciuto unanimemente il valore della formazione degli insegnanti rispetto alle competenze comunicative e rispetto al valore del favorire una partnership tra scuola- famiglia, gli insegnanti non si sentono sufficientemente pronti per questo compito. Gli autori pongono molta attenzione sul valore della formazione e della ricerca nel sostenere lo sviluppo delle competenze delle insegnanti ponendo particolare enfasi sull'importanza di individuare nuovi metodi di ricerca capaci di arricchire la riflessione intorno a queste competenze. Anche Thompson et al. (2018) parlano di partnership tra scuola e famiglia e di come gli insegnanti possano impegnarsi per favorire un maggiore coinvolgimento dei genitori a scuola. Gli autori riportano che i genitori esprimono il desiderio di essere coinvolti nell'educazione scolastica dei propri figli ma sostengono che, a volte, possono sorgere problemi e incomprensioni, in particolare nei confronti di quei genitori percepiti dagli insegnanti come "difficili". Tuttavia, Thompson e colleghi, sottolineano come un rapporto proficuo tra scuola e famiglia possa rappresentare un fattore di protezione soprattutto per le classi sociali più povere ed è necessario che gli

insegnanti sviluppino capacità comunicative e di ascolto tali da favorire il coinvolgimento di tutte le tipologie di famiglie. Essi riportano che gli insegnanti che hanno partecipato al loro studio percepiscono quanto sia importante migliorare le loro abilità comunicative nel rapportarsi con le famiglie e riportano anche di non sentirsi sufficientemente competenti rispetto a queste competenze. Tra gli obiettivi di apprendimento segnalati dagli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca di de Bruine et al. (2018) emerge che su un totale di 97 insegnanti in formazione, il 66% desiderano aumentare e migliorare le loro capacità comunicative, il 23% desiderano favorire una partnership basata sull'uguaglianza e la mutualità e il 2% si dichiara interessato alla gestione delle politiche scolastiche. Riprendendo le parole degli insegnanti essi dichiarano la volontà di *"learn how to conduct a bad news interview with parents"* mettendo in evidenza quanto la dimensione comunicativa sia percepita dagli stessi insegnanti come determinante nel gestire i rapporti tra scuola e famiglia.

Nell'interessante ricerca condotta da Walker (1998), 11 insegnanti su 12 intervistati hanno affermato di percepire i colloqui tra genitori-insegnanti come estenuanti e impegnativi. È importante notare che alcuni insegnanti hanno anche riferito di aver ricevuto una formazione insufficiente su come sostenere una comunicazione efficace con i genitori e, di conseguenza, percepiscono di avere una mancanza di competenze comunicative e relazionali. Tali competenze comunicative vengono definite dagli insegnanti come parte fondamentale e integrante del successo della relazione che si insatura tra scuola e famiglie e dei colloqui stessi. Gli autori di questo studio sottolineano in oltre, come la mancanza di competenze comunicative sia percepita come un problema autentico nella formazione della professionalità del docente.

Pertanto, questi autori sostengono quanto lo studio dei colloqui tra genitori e insegnanti come evento comunicativo possa avere il pregio di mettere in luce come i saperi, le diverse competenze e le esperienze (domestiche e scolastiche) vengono negoziate e "portate in essere attraverso le parole" (Heritage, 1984) dai partecipanti e come questa negoziazione possa influire sul lavoro degli insegnanti e - in ultima analisi - anche sulla carriera scolastica dei bambini.

Strettamente legato allo sviluppo delle competenze vi è la riflessione sul come lo sviluppo di tali competenze sia trattato all'interno dei programmi di formazione per insegnanti. Comparando i programmi curriculari presenti in Europa e in particolare in Spagna, Gomila, Pasqual e Quincoces (2018) sottolineano come nei programmi di formazione sia ampiamente riconosciuta l'importanza di favorire una partnership positiva tra scuola e famiglia ma che di fatto all'interno di questi programmi non vi siano riferimenti chiari sul come sviluppare queste competenze. Gli insegnanti comunicano regolarmente con le famiglie in modalità differenti (compiti a casa, colloqui, assemblee, feste ed eventi a scuola) ma pochi di loro dichiarano di sentirsi preparati per questa attività professionale. Questo "gap" può ostacolare in qualche modo la partnership tra scuola e famiglia e il benessere scolastico dei bambini. Walker e Legg (2018) attraverso l'uso di colloqui simulati con i genitori hanno cercato di mettere in evidenza quali aspetti comunicativi possano effettivamente creare un terreno di condivisione e dialogo positivo. Anche De Coninck, Valcke e Vander Linde (2018) usano alcune simulazioni video e interviste per sostenere la formazione degli insegnanti nello sviluppo delle competenze comunicative. Anche questi autori sottolineano come una comunicazione efficace durante le occasioni di incontro faccia a faccia tra insegnanti e genitori sia un aspetto determinante che tuttavia non riceve sufficiente attenzione all'interno dei programmi di formazione. Inoltre gli autori evidenziano come vi siano ancora un vuoto di metodi, strumenti e procedure volti a prestare attenzione a questo aspetto chiave della formazione degli insegnanti. Per dare struttura alla dimensione comunicativa che caratterizza l'incontro tra insegnanti e genitori, gli autori citano il modello di Walker e Dotger (2012) nel quale vengono elencate le fasi tipiche di un colloquio in cui si incontrano insegnanti e genitori.

1) Sequencing of an effective parent-teacher Conference		
1a) initial phase	1)positive opening	Teacher immediately establishes a context for the conversation by 1) greeting the parent in a friendly manner, and 2) clarifying the goals of the parent-teacher conference.

1) Sequencing of an effective parent-teacher Conference		
	2) gathering information	Teacher gathers pertinent information from the parent by 1) asking question and 2) listening actively
	3) sharing information	teacher explain the situation from his point of view by 1) giving concrete information and examples, and 2) communicating in a way the parent can understand
1b) final phase	4) reaching agreement	Teacher reaches agreement on a promising course of actions by 1) suggesting potential solutions, and 2) incorporating parents' ideas if possible.
	5) positive closing	Teacher closes the conversation in a positive way by 1) agreeing o how to monitor the progress and to cooperate further, and 2) saying goodbye to the parent in a positive way
2) Psychological structures of an effective parent-teacher Conference		
	7) accepting parents emotions	Teacher accepts the emotions of parents by 1) recognizing emotions and letting parents express their feelings, and 2) expressing empathy for parents' emotional state
	8) maintaining a positive relationship	Teacher maintains a positive interpersonal relationship with parents by 1) being friendly and encouraging- regardless of the parent's behavior- and 2) showing interest in understanding the situation
MANAGING FLOW		
	6) managing the flow of the sequencing of the parent-teacher conference	Teacher manages the structure of the parent-teacher conference guarantee efficiency through 1) time management, and 2) using authority
	9) managing the flow of the psychological structures in parent-teacher conference	Teacher manages the flow of the parent-teacher conference by 1) managing the emotions of the parent, and 2) keeping the conversation focused on the subject.

tab.1 PTTC MODEL (based on Gartmeier et, al 2011; Walker e Dotger, 2012)

Gli autori che hanno proposto questo modello hanno sottolineato che un colloquio tra genitori e insegnanti deve includere nove elementi che hanno lo scopo di favorire un dialogo positivo tra genitori e insegnanti. All'interno del riquadro relativo alle fasi del colloquio vengono individuate: 1) apertura positiva: in questa fase gli insegnanti devono cercare di accogliere in modo positivo i genitori e chiarificare gli obiettivi

dell'incontro; 2) ottenere informazioni: in questa fase gli insegnanti devono cercare di ottenere informazioni pertinenti dai genitori facendo domande e ascoltando; 3) condividere informazioni: in questa fase gli insegnanti condividono informazioni con i genitori cercando, se possibile, di parlare in un modo che sia comprensibile ai genitori. 4) raggiungere l'accordo: in questa fase gli insegnanti possono proporre corsi d'azione cercando di includere anche le idee dei genitori se possibile; 5) chiusura positiva: in questa fase gli insegnanti salutano i genitori cercando un accordo su come cooperare in futuro e salutano i genitori in modo gentile. Nel riquadro relativo alle dimensioni psicologiche che riguardano il colloquio nel suo complesso gli autori individuano due elementi: 1) accettare le emozioni dei genitori: durante il colloquio gli insegnanti devono cercare di prestare attenzione alle emozioni espresse dai genitori; 2) mantenere una relazione positiva: durante il colloquio gli insegnanti possono incoraggiare i genitori e mostrare interesse nel comprendere le situazioni. Infine gli autori individuano altri due elementi all'interno di un terzo riquadro relativo alla gestione del colloquio: 1) gestione delle strutture psicologiche: durante il colloquio gli insegnanti gestiscono le emozioni e mantengono la conversazione focalizzata su un obiettivo; 2) gestione delle sequenze del colloquio: durante il colloquio gli insegnanti gestiscono la dimensione temporale e la dimensione dell'autorità. Questa tabella viene considerata da De Coninck, Valcke e Vander Linde (2018) come un valido prototipo che può rappresentare una buona guida capace di sostenere gli insegnanti nell'incontro comunicativo con i genitori. Tuttavia, questo modello rappresenta una struttura "ideale" che cerca di rappresentare e cogliere quali sono gli elementi utili a favorire l'alleanza tra scuola e famiglia ma non coglie il senso insito nelle pratiche. Gli studi che presenteremo nei prossimi paragrafi hanno il pregio di aver cercato di cogliere come genitori e insegnanti effettivamente agiscono e comunicano quando si incontrano.

1.5 I colloqui genitori insegnanti come evento comunicativo in cui favorire la relazione tra scuola e famiglia

Gli studi che si sono concentrati sulle relazioni tra genitori e insegnanti hanno più volte sottolineato quanto l'incontro tra casa e scuola rappresenti un momento molto importante per determinare il benessere scolastico e complessivo del bambino e per co-costruire alleanze proficue tra famiglia e scuola. Tale partnership si costruisce e prende forma soprattutto nei momenti in cui scuola e casa si incontrano. Dagli studi citati nei paragrafi precedenti è emerso che gli insegnanti percepiscono una mancanza di preparazione volta a sostenere un dialogo positivo con i genitori. Emerge così, spesso nelle parti conclusive delle ricerche sopracitate, la necessità di favorire occasioni di formazione degli insegnanti rispetto all'acquisizione di competenze comunicative.

Alla luce di ciò che è emerso dalla letteratura che si è occupata di evidenziare i vissuti di genitori e insegnanti, in questo paragrafo ci concentreremo su quelle ricerche che hanno cercato di vedere cosa accade effettivamente a livello comunicativo e relazionale quando genitori e insegnanti si incontrano e comunicano faccia a faccia.

Harner e Davis (1991) identificano i colloqui tra genitori e insegnanti come luoghi chiave in cui è possibile mettere in luce in che modo viene costruita localmente la cooperazione tra genitori e insegnanti.

Anche per questi autori, i colloqui rappresentano uno dei luoghi più importanti e cruciali in cui genitori e insegnanti hanno la possibilità di incontrarsi, comunicare e condividere vissuti per cercare di co-costruire una relazione positiva e costruttiva tra scuola e famiglia (Pillet Shore, 2016). In Italia di norma e secondo i calendari istituzionali, i colloqui tra genitori e insegnanti avvengono due volte all'anno. Questo incontro avviene in un ambiente istituzionale che è la scuola e si pone l'obiettivo specifico di parlare dell'andamento scolastico del bambino con lo scopo di

individuare in modo cooperativo una serie di strategie volte a sostenere il suo benessere scolastico e a risolvere eventuali problemi (Kotthoff, 2015; Pillet Shore, 2003). Il colloquio tra genitori e insegnanti diviene quel momento istituzionale in cui genitori e insegnanti hanno la possibilità di creare un terreno comune (Davitti, 2013) e in cui possono creare (o disfare) possibili alleanze. In relazione alla teoria bio-ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, che abbiamo citato in apertura del capitolo, può essere utile studiare e cercare di capire cosa effettivamente avviene nel momento in cui il micro-sistema famiglia e il micro-sistema scuola si incontrano per parlare dell'andamento scolastico del bambino. Come afferma Bronfenbrenner (1979) lo sviluppo del bambino è influenzato da una rete di sistemi che si influenzano reciprocamente e che formano l'ambiente o l'ecosistema nel quale il bambino cresce. La crescita e gli apprendimenti del bambino sono legati sia ai rapporti tra il bambino e la sua famiglia sia agli suoi ambienti quotidiani nei quali il bambino si trova a vivere e i legami che si creano tra questi differenti ambienti. Alla luce di queste prime considerazioni, i colloqui tra genitori e insegnanti possono essere considerati come “la chiave di volta” della comunicazione istituzionale tra scuola e famiglia (Sanchez e Orellana, 2006, p. 212), una grande quantità di ricerche (cfr. Paragrafo 1.2; 1.3), è stata dedicata all'analisi delle percezioni e dei vissuti di insegnanti e genitori, principalmente attraverso ricerche che si avvalgono di tecniche self-report (Epstein & Salinas, 2004; Milani, 2008; Granata, Mejeri & Rizzi, 2015), mentre ci sono relativamente pochi studi su come i colloqui tra genitori e insegnanti si realizzano

come eventi comunicativi¹¹, cioè su come i partecipanti (in modo diverso) costruiscono tramite il discorso le loro valutazioni e le loro identità di genitori e insegnanti (ma si veda Baker & Keogh, 1995; Pillet-Shore, 2003, 2012, 2015; Kotthoff, 2015; Howard & Lipinoga, 2010; MacLure & Walker, 2000).

MacLure e Walker (2000) affermano che è proprio nei dettagli dell'interazione stessa che studenti, genitori e insegnanti diventano soggetti di potere, status e responsabilità (p.21). Analizzando il modo in cui genitori e insegnanti comunicano è possibile cogliere come l'autorità, i ruoli, i confini vengono negoziati e ri-prodotti continuamente nel discorso. Come per la maggior parte delle interazioni istituzionali (vedi Drew & Heritage, 1992; Heritage & Clayman, 2010), anche i colloqui tra genitori e insegnanti sono eventi comunicativi caratterizzati da una diversa distribuzione sociale di conoscenze e, di conseguenza, anche da differenti gradi e livelli di autorità (Heritage, 2012, a, b).

Lo scopo principale degli studi che verranno presentati in questa sede è quello di prendere in esame cosa succede all'interno di quelle situazioni che vengono percepite

¹¹ Si parla di evento comunicativo quando si ha a che fare con qualcosa: 1) che accade; 2) che, più o meno direttamente, ci tocca, ci cambia, ci sposta. Quando un evento comunicativo si compie, esso produce un cambiamento nel destinatario e questo cambiamento è il senso dell'avvenuta comunicazione. Il coinvolgimento del destinatario e il suo cambiamento rappresentano un momento dotato di senso. Il senso attribuito fa sì che un atto comunicativo assuma la dimensione di evento comunicativo (a prescindere dal fatto che il messaggio prodotto possa già possedere un senso proprio in quanto testo coerente e adeguato all'intenzione comunicativa del mittente) (Rigotti e Cigada, 2004). Hymes propone un modello articolato dell'evento comunicativo [*speech event*], poi ripreso nel '72 e rielaborato nel '74 (Hymes, 1974, pp. 43-52). Hymes introduce, per la prima volta, l'acrostico inglese SPEAKING, relativo ai parametri utili per l'analisi di un evento comunicativo. L'originale schema euristico di Hymes concerne i seguenti otto fattori costitutivi dell'evento linguistico: S: Setting (contesto spazio-tempo dell'interazione); P: Participants (emittente, mittente, destinatario, ricevente, pubblico o uditorio); E: Ends (obiettivi divisi in scopi-risultati accettati dalla comunità e gli scopi-fini che hanno carattere personale); A: Acts (atti locutori, illocutori e perlocutori); K: Key (tono, modo e umore con cui vengono prodotti gli atti linguistici); I: Instrumentalities (canali, codici, sottocodici); N: Norms (norme di interazione e norme di interpretazione); G: Genres (racconto, preghiera, canzoni, conferenze, lezione...).

e vissute come problematiche da insegnanti e genitori. Lo scopo è quello di partire dalle percezioni per cogliere come queste prendano forma e si concretizzino all'interno di un evento comunicativo in cui è il linguaggio il principale medium attraverso cui vengono trasferite le informazioni riguardo il bambino, la sua vita a casa e la sua vita a scuola. Questi studi hanno il pregio di cercare di cogliere il senso inscritto nelle pratiche prestando attenzione particolare a quali sono le azioni comunicative che vengono intraprese nel parlato e attraverso le quali genitori e insegnanti creano (o disfano) le alleanze tra scuola e famiglia.

Baker e Keogh (1995), cercano di rintracciare ed esaminare le caratteristiche degli scambi dialogici durante i colloqui tra insegnanti e genitori all'interno di una scuola secondaria di Brisbane, in Australia. Lo strumento di raccolta dati da loro utilizzato è quello dell'audio-registrazione. I due autori in questo lavoro si sono concentrati su due aspetti che hanno reputato fondamentali all'interno della relazione tra genitori e insegnanti: 1) vedere quali sono i problemi che emergono nel discorso di insegnanti e famiglie; 2) vedere come la responsabilità educativa nei confronti dei bambini viene gestita e distribuita dai parlanti all'interno dell'interazione. Soprattutto da questo secondo topic, Baker e Keogh rilevano la presenza, sia da parte degli insegnanti sia da parte dei genitori, di "versioni" morali ed eticamente orientate dell'essere "buoni" genitori e "buoni" insegnanti, le quali vengono via via gestite ed elaborate nel corso dell'interazione istituzionale. Il bambino, intorno al quale il colloquio viene incentrato è presente, ma nella maggioranza dei casi assume un atteggiamento silenzioso tanto che gli autori, citando Goffman, lo definiscono come un *overhearing audience* (Goffman, 1981), per sottolineare il fatto che il bambino ascolta ma assume una posizione più passiva all'interno dello scambio comunicativo. Un aspetto interessante di questa ricerca è legato al fatto che gli autori mostrano come genitori e insegnanti rendano rilevanti attraverso la loro interazione le differenze istituzionali che li caratterizzano: sia la "casa" sia la "scuola" sono costruite e ricostruite come spazi morali, con norme, ruoli e funzioni proprie. Ciò che emerge dalle interazioni è che i parlanti non sono impegnati a rendere conto solo del rendimento scolastico del

bambino ma sono orientati anche a rendere conto del proprio personale impegno e senso di responsabilità rispetto a quelle azioni educative di cui sono considerati moralmente responsabili. Le identità di genitori e insegnanti vengono offerte come “versioni morali” dell’essere genitore e insegnante, queste identità istituzionali sono orientate ed elaborate nel corso del colloquio. Tuttavia gli autori hanno messo in evidenza che i partecipanti (genitori e insegnanti) evitano costantemente di attribuire esplicitamente all’altro la responsabilità di problemi scolastici. Gli autori, osservando le reazioni di genitori e insegnanti, hanno notato che mentre i primi (genitori) mostrano delusione per lo scarso rendimento, i secondi (gli insegnanti) cercano di individuarne eventuali cause e soluzioni. Baker e Keogh mostrano anche un altro elemento che caratterizzerebbe i colloqui: la costruzione di un accordo implicito tra genitori e insegnanti nel quale ricercare delle ragioni e delle soluzioni riguardo i risultati scolastici. Questo accordo tra genitori e insegnanti, sottintende un’idea condivisa di miglioramento sempre possibile, proprio perché la mancanza del successo viene ricondotta ad una determinata situazione pratica, a un “incidente di percorso”, alle condizioni legate al contesto casa o al contesto scuola cercando sempre di considerare il bambino all’interno di una visione il più ampia e complessa possibile (Baker e Keogh, 1995). Infine, un ulteriore aspetto estremamente interessante posto in evidenza da Baker e Keogh è la presenza di quello che definiscono “curriculum per la casa”, che si presenta solitamente nelle fasi conclusive del colloquio. Per “*curriculum for the home*” gli autori intendono indicare il grado di aspettativa che gli insegnanti prospettano sui genitori in relazione ai compiti da svolgere a casa, visti come continuazione del lavoro iniziato a scuola. I genitori sono investiti del ruolo di “insegnanti ausiliari” e il lavoro della scuola è esteso nel lavoro della casa (cfr Smith, 1987).

All’interno di questo filone di studi, MacLure e Walker (2000), attraverso la trascrizione di 184 colloqui, hanno messo in luce che è tramite i dettagli particolari dell’interazione faccia a faccia che studenti, genitori e insegnanti divengono soggetti di potere, status e responsabilità (p.21). Anche questi autori hanno notato che i

colloqui sono eventi attraversati da una dimensione profondamente morale in cui le identità dei partecipanti si intrecciano con le dimensioni del potere e della responsabilità. In questo studio, come d'altra parte in quello di Baker e Keogh (1995) troviamo alcuni parallelismi tra i colloqui e le visite mediche: gli autori parlano infatti delle valutazioni fatte dagli insegnanti in termini di "diagnosi", le quali sarebbero seguite poi da "prescrizioni" sull'agire futuro. Nello studio di MacLure e Walker dopo le valutazioni (chiamate dagli autori "diagnosi") relative al rendimento dello studente fatte dagli insegnanti, i genitori hanno la possibilità di entrare in una fase più partecipativa interpretando ciò che è stato detto dalle insegnanti. Gli autori notano anche che i genitori possono sfidare e mettere in discussione ciò che viene detto dagli insegnanti spingendoli a produrre giustificazioni. Gli autori, riportando diversi estratti dei colloqui, hanno sottolineato quanto i confini tra casa e scuola siano negoziabili in situ, cioè genitori e insegnanti negoziano momento dopo momento l'attribuzione di dimensioni quali responsabilità, potere e autorità circa gli eventi discussi in sede di colloquio. Nel loro lavoro di analisi delle interazioni gli autori evidenziano come le situazioni valutative richiamino inevitabilmente in gioco una forte dimensione morale. Gli autori descrivono i colloqui come "fenomeni di confine" in cui l'istituzione casa e l'istituzione scuola hanno l'occasione di incontrarsi e comunicare. Durante queste interazioni le insegnanti e i genitori raccontano rispettivamente cosa succede a scuola e a casa cercando di creare un terreno comune in cui ruoli e funzioni vengono ri-creati nel discorso. Gli autori riprendendo le idee di Foucault (1980) propongono anche l'idea di "sorveglianza" (p. 21), the "*gaze of the school*" da parte della scuola nei confronti di come i genitori si comportano a casa con figli.

Anche Anne Marie Markström (2011), studiando i rapporti che intercorrono tra genitori e varie istituzioni sociali (scuole e servizi sociali), si è occupata di osservare come vengono costruite le valutazioni tra genitori e insegnanti durante i colloqui. L'importanza da lei riconosciuta a questi momenti di dialogo viene motivata dalla loro possibilità di favorire una relazione proficua tra i due interlocutori e le rispettive istituzioni a cui appartengono, famiglia e scuola. Nelle scuole svedesi è emersa la

pratica di somministrare ai genitori, prima dell'inizio effettivo del colloquio, un questionario sul quale verrà poi incentrato il colloquio stesso, poiché permetterà di fornire informazioni tali da poter introdurre il discorso relativo allo studente in questione. Questo questionario si concretizza nell'uso di *strenght cards* ossia una serie di carte che indicano i punti di forza e i punti sui quali lavorare per migliorare il rendimento scolastico del bambino. Secondo l'autrice queste carte presentano, fin dall'apertura del colloquio, un utile strumento che può accompagnare e sostenere le insegnanti nella costruzione di una buona alleanza comunicativa con il genitore soprattutto nella costruzione della valutazione relativa alla performance scolastica del bambino. Kotthoof (2015) ha individuato che oltre alle valutazioni del rendimento scolastico durante i colloqui si crea quello spazio comunicativo in cui genitori e insegnanti possono avere la possibilità di realizzare piccoli racconti o storie inerenti alla vita familiare e scolastica. Grazie all'analisi di 20 colloqui videoregistrati l'autrice ha notato che queste narrazioni solitamente vengono prodotte nella fase dialogica del colloquio ovvero dopo le valutazioni iniziali delle insegnanti e in quello spazio interattivo che solitamente viene lasciato ai genitori per narrare se stessi e ciò che succede a casa. Dalle sue analisi è emerso che le narrazioni da parte di genitori e insegnanti assolvono alla funzione di presentarsi (*presentation of self*) nelle vesti di "rappresentanti" delle due istituzioni portate in essere nell'interazione, ovvero la casa e la scuola. Molti di questi racconti sono sia legati al rendimento scolastico del bambino, sia alla presentazione di sé stessi in quanto figure educative responsabili. Per l'autrice, analizzare questi racconti può permettere di capire come i genitori costruiscono la famiglia come "sistema di supporto" per i figli e come si posizionino verso le aspettative educative della scuola. Le storie analizzate da Kotthoof (2015), nella maggior parte dei casi hanno come protagonisti il genitore (più spesso la madre) e il bambino o l'insegnante e lo studente, le identità dei protagonisti dei racconti sono localmente situate e specificate da chi narra. Le storie non servono solo per scambiare informazioni su ciò che riguarda la casa e la scuola ma servono anche per performare identità rilevanti e per prendere una posizione rispetto all'evento narrato (Stivers,

2008). In particolare i genitori usano le narrazioni per mostrare se stessi come genitori competenti e capaci di supportare l'apprendimento dei figli con attenzione (*"School-oriented Way of parenting"*). In altre parole, l'autrice sottolinea che i genitori non narrano tutti gli aspetti relativi alla genitorialità in senso ampio ma narrano quegli aspetti della vita domestica che possono essere rilevanti all'interno della prospettiva scolastica ed educativa. Kotthoff mostra inoltre, che alcune storie vengono presentate come giustificazioni dei difetti dei figli e per minimizzarne le criticità comportamentali. Altre storie e narrazioni, al contrario, vengono usate dai genitori per criticare in modo diretto i figli. Tuttavia, tutte le storie si offrono come finestre che vengono simbolicamente aperte sulle interazioni a casa e a scuola e che vengono usate da chi narra per presentarsi come agente responsabile e competente rispetto all'istituzione di appartenenza.

Cedersund e Svensson (1996, p.133) mostrano come anche il modo in cui gli insegnanti parlano degli studenti e raccontano della scuola è un'importante fonte di informazione rispetto alle norme e ai valori del sistema scolastico. Anche il semplice raccontare una storia può richiamare a valutazioni e a giudizi impliciti rispetto alle aspettative relative a ciò che ci si aspetta come "buono" studente e a quali sono i modelli di bambino e infanzia impliciti in una certa cultura. Inoltre, le narrazioni possono aiutare genitori e insegnanti a creare e co-costruire nel discorso un terreno comune (fatto di norme, credenze, valori) per la condivisione dei reciproci territori epistemici (Davitti, 2013).

Anche Pilet-Shore (2003), si è occupata principalmente di analizzare i fenomeni interazionali che caratterizzano i colloqui tra genitori e insegnanti prestando attenzione sia alle dimensioni valutative sia a quelle più prettamente dialogiche e narrative. L'autrice privilegia un metodo osservativo attraverso lo studio approfondito delle interazioni videoregistrate tra genitori e insegnanti. Nel 2003, l'autrice ha pubblicato un interessante articolo concentrato esclusivamente sull'uso dell'*okay* nell'ambito dei colloqui insegnanti-genitori. Pur essendo una parte minima del

discorso che si produce tra genitori e insegnanti, l'autrice mostra quanto un semplice *okay* possa ricoprire diverse funzioni a seconda dell'intonazione e della posizione che assume all'interno dei turni di parlato. Nel tentativo di produrre delucidazioni su ciò che avviene nel momento in cui gli interlocutori usano un *okay* o *doing okay* (traducibile in italiano con "bene" o con "andare bene") in relazione a una performance scolastica, il lavoro di ricerca dell'autrice è stato in grado di mostrare come l'*okay* sia rilevante per i ruoli o le attività nelle quali gli interlocutori stessi sono coinvolti. La stessa autrice (2012), si concentra principalmente sulla dimensione valutativa dei colloqui ed è orientata a comprendere il valore del complimento e dell'auto-elogio (valutazioni positive) all'interno di un'interazione sociale. Attraverso l'approfondimento e l'esame dettagliato delle videoregistrazioni effettuate durante colloqui tra insegnanti e genitori, l'autrice è stata in grado di dimostrare come i partecipanti tendano a trattare le affermazioni di elogio nei riguardi di studenti non presenti al colloquio, alla stregua di complimenti nei confronti dei genitori stessi.

I complimenti sembrano dunque posizionare i destinatari di fronte a una doppia alternativa conversazionale: in primo luogo i genitori accettano il complimento formulato dagli insegnanti e producono un'ulteriore frase riguardo al proprio figlio; in secondo luogo, i genitori evitano di produrre un complimento rispetto al proprio figlio per non cadere nella condizione di auto-elogiarsi. All'interno di questo studio l'autrice ha mostrato come i genitori evitino di lodare apertamente i propri figli quando interagiscono con gli insegnanti, cercando di mostrarsi come obiettivi, corretti e razionali valutatori.

Nel 2015 sempre Pillet-Shore (2015) presenta l'analisi di un altro aspetto molto interessante relativo ai colloqui ricostruendo come viene negoziata e co-costruita l'idea morale di "*good parent*". Per genitore percepito culturalmente come "buono", l'autrice intende implicitamente un genitore capace di creare a casa quelle condizioni tali per cui sia possibile dare continuità al lavoro educativo che è stato iniziato a scuola (Crozier, 1998; Lareau, 1989; Robinson e Harris, 2014). In questo articolo

articolo, Pillet-Shore mostra come nel momento in cui gli insegnanti si apprestano a formulare una valutazione positiva o un complimento nei confronti di uno studente, i genitori tendano a dimostrarsi inconsapevoli e a trattare l'affermazione come nuova conoscenza da acquisire (si apprestano quindi ad acquisire una conoscenza non in loro possesso ma mediata).

Al contrario, quando gli insegnanti si trovano nella condizione di dover formulare una valutazione negativa dello studente, i genitori esibiscono una sorta di conoscenza di prima mano nei confronti della situazione problematica del bambino e sembrano essere sistematicamente già al corrente dell'andamento scolastico non ottimale.

Quando le insegnanti presentano valutazioni negative, quest'ultime vengono quasi sempre portate conversazionalmente a "termine" dai genitori che così facendo si mostrano al corrente del problema. I genitori espandono le sequenze di conversazione (Schegloff, 1994) allo scopo di avere uno spazio comunicativo per poter descrivere i loro tentativi di porre rimedio ai problemi del figlio segnalati dagli insegnanti. Un altro aspetto interessante individuato dall'autrice è relativo al fatto che sia gli insegnanti sia i genitori producono valutazioni negative o criticano gli studenti ma lo fanno in modi conversazionalmente differenti. Da un lato, gli insegnanti sistematicamente ritardano, qualificano, mitigano e/o spiegano le loro valutazioni negative degli studenti (Pillet-Shore, 2012) d'altra parte, quando sono i genitori a criticare gli studenti, i loro stessi figli, lo fanno in modo diretto, senza indugio e senza uso di mitigatori. Con questa osservazione Pillet-Shore mostra come genitori e insegnanti usino azioni comunicative volte a negoziare ruoli e funzioni con lo scopo di produrre sequenze di interazione nelle quali favorire sempre un buon grado di alleanza tra gli interagenti. Queste sequenze permettono alle parti di aumentare le probabilità di accordo (cfr. Heritage, 1984, pp. 265-280) e di ridurre la possibilità di violare quel contratto implicito che consiste nel salvare la faccia (Goffman, 1958). Inoltre, essendo stato il genitore ad avanzare la critica, egli mostra, così facendo, di possedere una conoscenza preliminare all'incontro, relativa al problema del bambino,

mostrandosi come caregiver competente, non solo informato ma anche credibile (e di conseguenza legittimato ad esprimere giudizi). Sempre attraverso l'uso di audio-video registrazioni di colloqui tra genitori insegnanti e l'analisi dei trascritti, Pillet Shore (2016) ha individuato due strategie comunicative comunemente usate dagli insegnanti per mitigare le valutazioni negative verso i bambini che vengono valutati. La prima è stata definita "*obfuscating responsibility*" (da ridurre il livello di dettaglio) ovvero gli insegnanti evitano di riferirsi esplicitamente al bambino quando realizzano una critica (passando dall'uso di "he" all'uso di "we") evitando così di assegnare allo studente tutta la responsabilità dei suoi problemi. La seconda strategia adottata dagli insegnanti è stata definita "*routinizing*" che consiste nel passare dal bambino in questione ad altri casi che presentano lo stesso problema. Inserendo il bambino in una categoria più ampia, gli insegnanti generalizzano e di conseguenza normalizzano il comportamento oggetto di valutazione negativa, in quanto attraverso questa azione comunicativa sottolineano che il problema è comune e non attribuibile all'unico caso in esame (minimizzando così il problema stesso). All'interno di questa pratica gli insegnanti, oltre a generalizzare il problema ad altri bambini con lo scopo di produrre una normalizzazione, possono anche avvalersi dell'uso di racconti e storytelling. Questi racconti, riguardano la storia personale degli insegnanti che paragonano il comportamento "problematico" del bambino ad un comportamento che avevano anche loro quando avevano la stessa età. In questo modo gli insegnanti arrivano a ridurre la criticità del comportamento del bambino mitigando la valutazione negativa.

Questo studi mettono in luce come i colloqui tra genitori e insegnanti siano parte integrante del processo scolastico e come possano essere considerati "fenomeni di confine" capaci di creare un luogo apposito in cui scuole e famiglie si possono incontrare , in cui le alleanze si co-costruiscono e in cui i partecipanti negoziano tramite il linguaggio la propria identità (Davitti, 2013). Nel prossimo paragrafo presenteremo una breve rassegna che riguarda quegli studi che si sono concentrati sui colloqui nei quali erano presenti genitori stranieri. L'interesse di questi studi parte dalla considerazione dei colloqui come eventi comunicativi mediati principalmente dal

linguaggio e pertanto gli autori che verranno citati hanno cercato di interrogarsi su come ruoli, identità e funzioni vengano negoziati quando i genitori non padroneggiano pienamente la lingua.

1.5.1 Studi sui colloqui tra genitori stranieri e insegnanti

Studiare queste tipologie di incontri può diventare cruciale quando si assume che la collaborazione costante e duratura tra famiglie e scuola ricopra un ruolo fondamentale nella crescita, nello sviluppo e nel raggiungimento di risultati di apprendimento dei bambini, producendo degli effetti sul successo scolastico (Sanders & Epstein 2000, Xu e Gulosino, 2006, Sirvani, 2007; Swick & Broadway 1997). È ormai ampiamente condiviso che famiglie, scuole e comunità sono chiamate a lavorare insieme come partner e ad implementare una comunicazione efficace al fine di risolvere i problemi e a promuovere cambiamenti costruttivi (Bobetsky 2003, Christenson & Sheridan 2001 in Davitti, 2013).

Come sottolinea Davitti, però, tali azioni non sono sempre facilmente perseguibili e può diventare utile fermarsi a riflettere sulle difficoltà relazionali che possono coinvolgere famiglie di diversa estrazione socio-culturale e linguistica (Desimone 1999) le quali possono portare in essere diverse risorse comunicative e un diverso background culturale e valoriale. Ragionare su questo tipo di interazioni, oltre a porsi lo scopo di affrontare con maggiore consapevolezza l'incontro con le famiglie che arrivano da lontano, ha l'obiettivo di far emergere quelle pedagogie e teorie implicite, di senso comune e "date per scontato" che l'incontro/scontro con un'altra cultura può comportare. Riflettere sulle dimensioni comunicative, culturali e valoriali che caratterizzano l'incontro tra famiglie e scuola può aiutare a migliorare le pratiche comunicative e facilitare il dialogo anche quando non vi è piena padronanza della lingua. Tra gli studi di tipo osservativo che si sono posti come oggetto di ricerca

quello dei colloqui tra insegnanti e genitori stranieri, ve ne sono alcuni che hanno scelto di concentrarsi sulla dimensione interculturale.

I colloqui analizzati da Greenfield, Quiroz e Raeff (2000) si svolgono tra insegnanti americani e genitori immigrati di origine latina. Attraverso il quadro metodologico dell'analisi della conversazione, Greenfield, Quiroz e Raeff mostrano come insegnanti e genitori stranieri sembrano far riferimento a modelli valoriali diversi nel valutare i progressi del bambino, che possono generare tensioni e incomprensioni durante il colloquio. Il motivo principale, secondo le autrici, potrebbe essere legato al fatto che genitori stranieri e insegnanti fanno implicitamente riferimento a obiettivi di sviluppo non omogenei tra loro. Infatti i parametri di riferimento delle insegnanti sembrano essere più individualistici e legati al valorizzare le performance scolastiche, mentre quelli dei genitori (del loro corpus di ricerca) sembrano essere più di stampo più collettivistico e legati a valorizzare la dimensione relazionale e il rispetto dell'altro. Secondo le autrici, gli adulti all'interno della loro cultura presentano precisi modelli e ideali di bambino a partire dai quali vengono a costituirsi precisi "obiettivi culturali" sviluppo e di conseguenza precisi "bambini simbolici". In altre parole, mentre per la cultura americana un traguardo di sviluppo nella crescita del bambino può essere l'acquisizione di autonomia e di capacità decisionale, per le culture latine, un importante obiettivo di sviluppo può essere legato alla comprensione da parte del bambino dell'importanza di rispettare l'autorità. In questo senso la visione del bambino e dei suoi compiti di sviluppo cambia da cultura a cultura. In quest'ottica i colloqui tra genitori e insegnanti si presentano come un interessante ambito di studio per portare in luce la costruzione sociale e culturale che viene fatta del bambino e di come il bambino simbolico possa cambiare in relazione al contesto e alla cultura di riferimento. Durante le valutazioni fatte da insegnanti e genitori nel corso del colloquio, essi non valutano solo il rendimento del bambino ma indicano i loro criteri di valutazione, ovvero ciò che essi pensano sia importante raggiungere all'interno dello sviluppo del bambino stesso. Durante i colloqui genitori e insegnanti cooperativamente costruiscono un bambino simbolico attraverso i processi sociali

della comunicazione linguistica. Nel caso in cui vi siano genitori stranieri è possibile, ad esempio, che all'interno dei colloqui, genitori e insegnanti divengano portatori di valori differenti proprio in relazione a ciò che considerano importante per lo sviluppo del bambino. I colloqui tra genitori-insegnanti forniscono un luogo unico, ricco e adatto per studiare la costruzione sociale del bambino e la sua variabilità all'interno di un contesto.

Lareau (2003), ha individuato l'interessante analogia tra i genitori nativi americani di classi socioeconomiche svantaggiate e non nativi. Con il suo studio etnografico ha mostrato che i genitori di classe media organizzano il discorso in modo tale da supportare costantemente i loro figli, con l'implicita volontà di favorire un'intensa collaborazione tra scuola e famiglia. I genitori della classe lavoratrice o non-nativi invece, sembrano dare molto più spazio al discorso delle insegnanti. In un interessante contributo di Howard e Lipinoga (2010) che si sono concentrati sulle conversazioni scuola famiglia, con un focus specifico sui colloqui con i genitori stranieri. Gli autori, studiano il repertorio comunicativo che famiglie straniere e insegnanti utilizzano durante i colloqui in relazione alla produzione di asimmetrie nella conversazione. In particolare, gli autori, hanno posto attenzione alla terminologia utilizzata dagli insegnanti, appartenente ad un registro specialistico pedagogico, e all'adesione a programmi istituzionali che possono portare a forme di comunicazione inefficace e alla mancata costruzione di rapporti solidi, soprattutto quando i genitori sono stranieri. Grazie all'analisi di 23 colloqui tra genitori messicani e insegnanti americani gli autori hanno sottolineato che il registro professionale usato dalle insegnanti può generare incomprensioni con i genitori. Gli autori individuano nel colloqui due fasi principali: una fase valutativa, che è gestita dalle insegnanti e una fase dialogica dove ai genitori è data la possibilità di fare domande, discutere e negoziare significati. Come nello studio di Lareau (2003) anche in questo lavoro di ricerca emerge che vi sono alcune differenze nella gestione dell'interazione tra i genitori di classe media americani e i genitori stranieri. Mentre i genitori di classe media tendono a contestare frequentemente gli insegnanti, i genitori stranieri sono più

orientati verso l'autorità dell'insegnante e si allineano con le valutazioni presentate dalle insegnanti siano esse positive o negative. In linea generale i due autori hanno messo in evidenza che i genitori stranieri contestano meno frequentemente la prospettiva delle insegnanti. Lo studio, osservando in particolare l'ineguale familiarità dei genitori con i quadri di riferimento e le risorse linguistiche necessarie per partecipare efficacemente a questa interazione, ha messo in evidenza che i genitori che hanno partecipato alla ricerca hanno avuto un minore accesso alle risorse comunicative necessarie alla negoziazione e costruzione congiunta dell'interazione. La ricerca si è pertanto focalizzata sull'asimmetria di potere conversazionale dei partecipanti presentando un attento esame dei processi interazionali e discorsivi attraverso i quali tali asimmetrie vengono (ri)prodotte e (ri)costruite, piuttosto che assumere la loro esistenza come stabile e determinata a priori. Sempre secondo Howard e Lipinoga (2010), i colloqui tra genitori e insegnanti possono essere uno specchio delle condizioni di disuguaglianza che esistono all'interno della società. Tuttavia, gli autori sottolineano che, sebbene le strutture di disuguaglianza condizionino l'incontro, queste sono anche riprodotte e potenzialmente trasformate dai partecipanti durante l'interazione stessa (Blommaert, 2005): la partecipazione stessa a questi incontri porta all'apprendimento e allo scambio di diversi orientamenti ed esperienze, i quali possono modificare nel tempo le condizioni e le aspettative in riferimento a questo tipo di eventi (Howard e Lipinoga, 2010). Howard e Lipinoga sostengono che anche se entrambe le parti avessero effettivamente implementato l'intera gamma di repertori comunicativi a loro disposizione, in ogni caso le condizioni contestuali avrebbero favorito gli insegnanti: a differenza maggior parte dei genitori stranieri che hanno partecipato allo studio, gli insegnanti, nella loro storia individuale, sono stati "socializzati" ad una particolare cultura educativa e scolastica (agli obiettivi, alle aspettative). Inoltre, secondo gli autori, gli insegnanti posseggono una maggiore conoscenza delle aspettative culturali di sviluppo e un maggiore accesso alle traiettorie di senso attraverso cui il discorso e documenti presentati nell'ambito del colloquio sono stati prodotti. Come sottolineato anche da Bove e

Mantovani (2015), infatti, nelle interazioni scuola-famiglia con genitori stranieri, Le barriere istituzionali inevitabilmente si intrecciano alle dimensioni individuali della comunicazione quotidiana. Ma non è tutto. A queste si sommano, come evidenzia Lawrence-Lightfoot nei suoi lavori (2003), le «barriere invisibili» e spesso invalicabili della diversità linguistica e culturale. Anche lo studio di Elbers e De Haan (2014) condotto su 33 colloqui tra insegnanti e genitori che presentano un background culturale differente, ha messo in evidenza il fatto che le differenze culturali possono generare incomprensioni e fraintendimenti in sede di colloquio. Gli autori riportano che gli studi sul modo in cui gli insegnanti vedono i genitori appartenenti a minoranze etniche mettono in evidenza che gli insegnanti percepiscono i genitori stranieri come meno coinvolti rispetto ai genitori “nativi” (Kim, 2009; Suarez-Orozco, Suarez-Orozco e Todorova, 2008). I risultati emersi nello studio di Elbers e De Haan evidenziano che i genitori madrelingua mettono in gioco molte risorse comunicative per negoziare una visione educativa del bambino con gli insegnanti. Anche in questo studio l’ostacolo che limita maggiormente la partecipazione dei genitori stranieri sembra essere la mancanza di competenze linguistiche. I genitori incontrano difficoltà ad esprimere in modo chiaro il loro punto di vista e gli interessi dei bambini. Mentre i genitori madrelingua sono molto abili a promuovere gli interessi dei loro figli, i genitori stranieri dimostrano di fare più fatica. Anche da questi dati emerge che la mancanza di competenza rispetto alle norme istituzionali che regolano i colloqui tra genitori e insegnanti diviene un ostacolo alla partecipazione attiva dei genitori stranieri¹². Un’altra criticità è legata al fatto che non sempre i genitori stranieri sono consapevoli che durante il colloquio hanno la possibilità di parlare e partecipare attivamente. Tale situazione problematica si unisce al timore che le loro intenzioni possano essere in qualche modo fraintese (Harris e Goldstein, 2007).

¹² Altri studi osservativi hanno mostrato che i genitori appartenenti alla classe sociale medio-alta sono in grado di realizzare lunghi discorsi attraverso i quali possono essere percepiti dagli insegnanti come avvocati dei figli capaci di realizzare una sorta di *challenge* con le insegnanti mostrandosi competenti sia rispetto alla conoscenza esperta sia rispetto alle regole istituzionali (Baker e Keogh, 1995; MacLure e Walker, 2000; Lareau e Weinger, 2003; Howart, Weinger e Laureau, 2003).

McNamara, Weininger e Lareau (2003) si sono, invece, concentrati sul concetto di capitale sociale, derivato dagli studi degli anni '70 di Bourdieu e Passeron, e sulle sue ricadute nell'ambito scolastico. Questo studio è estremamente interessante perché si pone l'obiettivo di analizzare, in base alle differenze socio-economiche delle famiglie protagoniste, le diverse modalità con cui queste si sentono legittimate ad esprimersi e a contrastare, talvolta, l'istituzione scolastica e l'autorità degli insegnanti.

Gli autori parlano di vero e proprio *empowerment* delle famiglie di "classe media" cercando di mettere in luce gli aspetti più "nascosti" dietro a questo concetto che a livello pedagogico viene connotato positivamente e cercando di comprendere se questa differenza gli stili comunicativi dei genitori possa in qualche modo influire sulla carriera scolastica degli studenti. Gli autori sottolineano che i genitori "*empowered*" sono quelli che si attivano per sostenere il percorso scolastico dei figli, sanno comunicare cosa fa la famiglia per sostenere l'apprendimento dei figli e sanno come argomentare abilmente qualora vi siano problemi di rendimento scolastico. A questi genitori si affiancano i genitori provenienti dalle classi lavoratrici (e più povere secondo le indagini statistiche presenti nello studio) che si mostrano meno proattivi e meno capaci di contestare il parere e le valutazioni delle insegnanti.

Nello studio già citato, Kotthoff (2015) presenta un'interessante riflessione sulle pratiche comunicative dei genitori stranieri chiedendosi se il capitale sociale dei genitori, espresso e negoziato attraverso i colloqui, abbia una certa influenza sui risultati accademici dei bambini. Esaminando le differenze sociali esibite nei repertori comunicativi abituali, Kotthoff si chiede se "il terreno comune" fatto di norme, linguaggi e pratiche discorsive condivise tra genitori-insegnanti possa effettivamente

costituire una variabile all'interno della carriera scolastica bambini¹³. I colloqui tra genitori e insegnanti vengono visti come vere e proprie “arene” morali in cui è possibile osservare scuola e famiglia che si co-costruiscono e nelle quali i genitori comunicativamente più competenti riescono a mostrarsi come un supporto rispetto al lavoro iniziato a scuola (Kotthoff, 2015) e riescono a far valere le proprie idee e opinioni sull'educazione riuscendo, a volte, a influenzare anche il lavoro condotto in classe.

In sintesi, in questo paragrafo abbiamo messo in luce alcuni aspetti salienti che sono emersi dalla letteratura che si è occupata di studiare i colloqui tra insegnanti e genitori stranieri. In primo luogo abbiamo visto come Davitti (2013), Greenfield, Quiroz e Raef (2000) abbiano evidenziato che il “bambino simbolico” che genitori e insegnanti costruiscono rispettivamente tramite il discorso può non coincidere e lo scarto tra queste rappresentazioni può di conseguenza creare incomprensioni tra genitori stranieri e insegnanti. Le ricerche di Laureau (2003) e di Kotthoff (2015) hanno messo in luce quanto il capitale sociale e la competenza necessaria per renderlo rilevante all'interno del colloquio possano influire anche sulla carriera scolastica dei bambini proprio perché i genitori più abili a livello comunicativo possono divenire veri e propri difensori e avvocati dei figli. Riflettendo su queste competenze genitoriali (*empowerment* genitoriale) gli autori citati cercano di puntare l'attenzione sul fatto che la scuola non dovrebbe diventare un luogo di riproduzione delle differenze sociali. Per prevenire questo aspetto gli studi sopra citati sottolineano quanto possano essere utili ulteriori ricerche di tipo osservativo tramite l'uso della video analisi grazie

¹³ L'attenzione di questa autrice al peso del capitale sociale come variabile che può favorire le disuguaglianze sociali deriva anche dal fatto che alcuni studi svolti in Germania hanno individuato, un nesso tra i background sociali delle famiglie che può influire sulle aspettative relative al futuro dei figli: le *middle class* anche laddove il rendimento sia più scarso optano per far frequentare ai figli corsi di studio più impegnativi, a differenza delle “*poor class*” che preferiscono un'istruzione di livello più basso ma che dia più facile accesso al mondo del lavoro (Ditton e Kruesken 2006). Ma ancora Ditton nota che non sono solo i genitori ad influenzare le aspettative educative, anche gli insegnanti con le loro raccomandazioni possono influire sulla scelta della scuola (Ditton 1992).

alle quali sia possibile comprendere quali sono i meccanismi conversazionali che possono promuovere e incentivare la partecipazione più attiva dei genitori che presentano un background culturale differente. L'incontro con lo straniero permette di entrare in contatto con valori, modelli e credenze culturali diverse che permettono quindi di ripensare in chiave critica i propri modelli e i modi di leggere e interpretare la realtà.

1.6 Letteratura divulgativa: quando internet diventa uno spazio nel quale ricercare modelli di condotta

I colloqui tra genitori e insegnanti sono un evento che interessa e spesso preoccupa i genitori (Walker, 2000). Ricercando in internet risulta estremamente evidente come vi siano moltissimi blog che trattano la tematica dei colloqui tra genitori e insegnanti usando a volte anche formule accattivanti e titoli aneddotici. Già al primo sguardo, i suggerimenti proposti da molti di questi blog tematici, organizzati per punti posti in sequenza, sembrano essere simili a ricette. Oltre ai riscontri pratici, in questi blog mancano spesso spiegazioni, motivazioni e le fonti di riferimento. Tuttavia, internet risulta essere un canale molto utilizzato, in particolare modo dai genitori, in quanto si prefigura come facilmente accessibile rispetto, ad esempio, ad una letteratura di tipo scientifico. Pertanto, all'interno di questo lavoro di ricerca, abbiamo deciso di rivolgere uno sguardo a quali sono i contenuti più diffusi in internet in relazione alla tematica dei colloqui scolastici. Attraverso una lettura dei blog che trattano di colloqui e di relazioni tra scuola e famiglia è possibile comprendere e mettere "a fuoco" quali sono i problemi, le domande, le preoccupazioni e i dubbi che sono avvertiti come più "pressanti" e autentici dai genitori e dagli insegnanti.

Citiamo come primo esempio il blog *OrizzonteScuola.it* si propone come un blog "dalla parte degli insegnanti" e apre con il titolo "*Colloqui con i genitori, fattore di*

*stress: i consigli dello psicologo su come affrontarli al meglio*¹⁴ fornendo un proprio vademecum compilato dalla redazione con il contributo di Daniela Gramaldi. Attraverso una sequenza di domande e risposte, la redazione si propone di stilare una serie di suggerimenti per gli insegnanti che si trovano a interagire con genitori definiti e categorizzati come “negazionisti, sindacalisti, giudici, direttivi” etc. Infine il vademecum tenta di fornire qualche indicazione su possibili modalità di comunicazione in situazioni scolastiche più delicate (tra le quali vengono citati bambini distratti, che vanno male, iperattivi e/o stranieri). Le indicazioni sono il più possibile sintetiche e vengono presentate nel formato della lista.

Anche nel sito web del “Corriere della Sera” vi è un blog chiamato “*Scuola di vita*” che viene presentato come un blog/portale multi-autore il cui scopo risulta essere quello di mettere in contatto insegnanti e genitori che molto spesso sembrano, citando il blog stesso, “distanti e differenti”. I lettori interessati possono prendere parte ed essere coinvolti in un dialogo che si propone come aperto e positivo su questioni cruciali in prospettiva di un miglioramento del sistema d’istruzione. Marisa Moles, laureata in lettere e insegnante per passione, nel 2014 ha proposto in questo blog “*Le sette regole per un buon colloquio con i prof*” con lo scopo di fornire sempre attraverso una lista una serie di pratiche da seguire per rendere il più positivo possibile il dialogo tra la famiglia e la scuola.

Sempre sui rapporti tra genitori e insegnanti può essere interessante guardare il sito di “D.Repubblica.it” che nella sezione Famiglia, propone ad esempio un articolo di Paola Scaccabarozzi dal titolo “*Come comportarti con l’insegnante di tuo figlio*” “*Istruzioni per i genitori*”. Il tono utilizzato è di tipo colloquiale e al lettore verrà poi proposta una breve introduzione dell’argomento in questione: “*Finché si comporta bene e studia, tutto fila liscio, ma quando la condotta non è esemplare o emergono*

¹⁴ Sul documento, che si presenta in formato pdf, non è possibile rintracciare la data ufficiale di pubblicazione. Tuttavia abbiamo scelto di citare questo documento perché è uno dei primi risultati che si ottengono ricercando su google “colloqui con genitori” e di conseguenza è uno dei primi risultati che insegnanti e genitori ottengono ricercando in internet.

alcune lacune nella preparazione il rapporto genitore-insegnante può diventare complesso e difficile da gestire. Abbiamo provato a trarre consiglio dalle esperienze pratiche di alcuni insegnanti di scuola media e superiore, di alcuni genitori e di una pedagoga”(12 marzo 2014). Diversamente dal primo vademecum preso in considerazione, questo di D.Repubblica non si pone dalla parte degli insegnanti o da quella dei genitori in modo marcato, ma cerca di fornire ai genitori una panoramica di possibili atteggiamenti e comportamenti da mettere in pratica quando si incontrano con gli insegnanti.

Come esempio conclusivo può essere interessante citare il blog “Di.Lei”, il quale, come il precedente, tenta di fornire suggerimenti pratici ai genitori che si apprestano a sostenere un colloquio con gli insegnanti dei propri figli. L’articolo inserito nella sezione “Mamma”, intitolato “*I 5 consigli che aiutano ad affrontare i colloqui tra genitori e insegnanti*” e sottotitolato “*Come affrontare psicologicamente al meglio i colloqui tra genitori e professori*” (25 Marzo 2016), non risulta possedere alcuna firma specifica ma presenta una serie di “buone pratiche” e suggerimenti da seguire se si vuole affrontare al meglio il colloquio con gli insegnanti. Le prime due righe sembrano puntare tutto sulla forma accattivante di due similitudini, la prima che paragona il figlio studente a “Einstein”, la seconda che accosta i genitori ad animali aggressivi quali i “leoni”. Anche in questo caso viene fornita l’immagine di un genitore aggressivo, che si pone sulla difensiva rispetto alle valutazioni proposte dagli insegnanti. Può essere anche interessante scorrere le pagine di questi blog per notare che spesso a fine pagina compaiono poi alcuni link che portano ad altrettanti argomenti correlati a quello appena trattato: “*Ecco 5 consigli per motivare il proprio figlio a studiare*” (9 Febbraio 2016); oppure “*Le 5 frasi da evitare con un figlio che odia lo studio*”(30 Marzo 2016).

Questi blog usano frequentemente il formato della lista presentando i contenuti in modo semplice e conciso con lo scopo di fornire indicazioni chiare che genitori e insegnanti possono seguire per cercare di rendere l’incontro tra scuola e famiglia il

più positivo possibile. Attraverso l'analisi di questi blog ci è stato possibile notare quanto la comunicazione tra genitori e insegnanti sia percepita da entrambe le parti in gioco come un'occasione importante e delicata ai fini educativi del bambino.

Leggere e analizzare i blog online e i siti che si occupano delle tematiche legate alle relazioni e alla cooperazione tra scuola e famiglia tra sono un'interessante spunto di riflessione per cercare di cogliere quali sono quelle dimensioni che più interessano e preoccupano i genitori e gli insegnanti. I blog e i siti internet sono oggi di facile accesso e la ricerca online solitamente viene effettuata per trovare risposte, consigli e suggerimenti. Anche i blog che abbiamo analizzato in questo paragrafo rispecchiano questa struttura e hanno l'obiettivo di offrire consigli per l'agire in modo semplice e rapidamente fruibile. Il formato "lista" è il più utilizzato proprio perché risponde a queste esigenze. Tuttavia questi consigli possono ridurre la relazione educativa a semplice "ricetta" per l'agire sia per i genitori sia per gli insegnanti senza cogliere tutte le cornici di complessità che ruotano, da sempre, intorno ai rapporti tra scuola e famiglia. È inoltre interessante notare che questi blog spesso tendono a confermare e rinforzare un'immagine di senso comune che vede genitori e insegnanti come "opposti" su due differenti "fazioni". In particolare i genitori sono spesso descritti in un'accezione prettamente negativa che, invece di favorire l'alleanza, rischia semplicemente di rinforzare in modo acritico alcuni degli stereotipi che ruotano intorno alle relazioni tra scuola e famiglia. Genitori e insegnanti da sempre condividono il destinatario del loro agire educativo ovvero il bambino e crediamo che questa dimensione non sia abbastanza valorizzata all'interno di questi blog che invece tendono a schierarsi su un versante acritico e spesso stereotipato. Analizzando i blog e i titoli degli articoli proposti è possibile notare come sia proprio la dimensione relazionale a preoccupare di più i genitori e gli insegnanti. Genitori e insegnanti quando si incontrano sono principalmente preoccupati di mantenere l'alleanza sociale e un buon clima relazionale con l'interlocutore che hanno davanti con lo scopo di massimizzare l'accordo interpersonale. Questo ci permette di comprendere quanto una ricerca di tipo osservativo, volta ad individuare cosa effettivamente accade

quando casa e scuola si incontrano, possa avere il valore di individuare alcune delle tematiche che sono percepite come importanti e in un certo senso “urgenti” da genitori e insegnanti.

1.7 Conclusioni

Attraverso questa rassegna di studi abbiamo inteso mettere in luce come la dimensione comunicativa e linguistica abbia un peso nella negoziazione di ruoli, identità e confini tra casa e scuola. Abbiamo scelto di partire presentando il quadro legislativo vigente in Italia in quanto siamo convinti che la dimensione legislativa che regola i rapporti tra scuola e famiglia sia determinante anche nel definire quali siano gli aspetti che definiscono e danno forma a tale relazione. In seguito abbiamo presentato una riflessione sul concetto di alleanza tra scuola e famiglia e su quali siano quegli aspetti individuati dalla letteratura che la possono ostacolare. Abbiamo inoltre scelto di presentare un excursus di ricerche che hanno avuto lo scopo di analizzare i vissuti e le percezioni di genitori e insegnanti intorno al tema delle relazioni tra scuola e famiglia. Queste ricerche hanno come punto in comune quello di sottolineare quanto sia importante la dimensione comunicativa e quanto le insegnanti non si sentano preparate a gestire questa dimensione nel momento in cui si trovano ad incontrare i genitori. Queste ricerche puntano l'attenzione sul fatto che una delle occasioni in cui può effettivamente prendere “forma” e concretezza la relazione tra famiglia e scuola sia quando avvengono i colloqui istituzionali. In queste occasioni genitori e insegnanti hanno a disposizione uno spazio comunicativo che consente loro di condividere vissuti, valutazioni, ruoli, funzioni. Alla luce dei vissuti e delle percezioni emersi da questi studi abbiamo scelto di presentare una breve rassegna della letteratura che si è occupata di studiare i colloqui tra genitori e insegnanti come eventi comunicativi per vedere come le percezioni di genitori e insegnanti prendono forma del discorso di partecipanti. Gli studi che si sono occupati di “vedere” cosa effettivamente succede quando casa e scuola si incontrano sono relativamente pochi

rispetto agli studi che si sono dedicati ad analizzare vissuti e percezioni. Alla luce di queste considerazioni, abbiamo scelto di orientare questo progetto di tesi allo studio di ciò che succede a livello comunicativo e interazionale durante i colloqui tra genitori e insegnanti. Lo scopo è quello di analizzare quali sono le risorse comunicative attraverso cui i genitori e gli insegnanti tessono o minano l'alleanza tra scuola e famiglia.

Nei prossimo capitolo presenteremo il quadro teorico e metodologico della ricerca: l'analisi della conversazione. L'analisi della conversazione considera la struttura sociale come qualcosa che gli individui costruiscono mutualmente attraverso le loro pratiche quotidiane e soprattutto attraverso l'interazione verbale. Proprio per tali ragioni, abbiamo scelto di fare riferimento al quadro teorico e metodologico di questa disciplina in quanto ci è sembrato quello più "vicino" agli scopi di questo lavoro di ricerca. A partire dalla questione della vita quotidiana come luogo di costruzione di orizzonti morali e valoriali –soprattutto grazie all'uso del linguaggio- l'analisi della conversazione diviene l'approccio necessario per poter indagare a fondo tali questioni.

Si tratta, infatti, di una disciplina di tipo sociologico che offre un interessante quadro teorico e analitico utile per approcciarsi allo studio dei colloqui tra genitori e insegnanti in quanto eventi comunicativi. Infatti, l'oggetto di studio e di interesse dell'analisi conversazionale risulta essere proprio il linguaggio e le sue modalità di produzione durante l'interazione tra individui.

Capitolo II

Lo studio della Vita quotidiana e delle relazioni intersoggettive nelle scienze sociali

2.1 Introduzione: lo studio della vita quotidiana

A partire dal '900 è possibile assistere a un radicale cambiamento nel modo di studiare e descrivere i fenomeni all'interno delle scienze sociali (Jedlowski, 2007) con lo scopo di fornire nuove modalità attraverso le quali leggere ed interpretare i rapidi cambiamenti sociali (Jedlowski, 2009). La svolta del modo di pensare e vedere la realtà sociale che ha accompagnato il '900 ha cercato di mettere in luce la complessità e la ricchezza della vita quotidiana e delle relazioni intersoggettive restituendo "spazio" alla soggettività. Lo scopo è quello di mostrare le complesse attività attraverso cui i soggetti danno forma alla vita in comune e al mondo, cercando di superare una logica deterministica.

La realtà della vita quotidiana viene a configurarsi come l'oggetto di studio e di interesse primario. L'attenzione viene posta sui micro-dettagli delle interazioni ordinarie. Tale svolta nel modo di porsi nei confronti della realtà dipende soprattutto dal tipo di "sguardo" che viene adottato piuttosto che dall'oggetto di ricerca. Si tratta, infatti, di uno sguardo che si posa sugli interstizi del quotidiano e delle interazioni, su quelle dimensioni della vita ritenute "naturali" e che rientrano all'interno di più ampi processi culturali che consentono la comprensione reciproca e la vita all'interno di una determinata società e in un determinato periodo storico. I dettagli, in questo senso, non riguardano ciò che è piccolo o nascosto ma piuttosto quelle dinamiche che vengono poste ai "margini" dell'attenzione e che proprio per il fatto di essere assunte come "naturali" spesso rientrano in schemi di interpretazione e semplificazione della realtà che divengono difficili da cogliere senza portare in luce il dettaglio (Jedlowski, 2007).

Portare in luce questi micro-dettagli consente appunto di farli emergere da quegli spazi residuali dove il pensiero quotidiano li ha relegati. Anche riflettendo sulla stessa definizione di “quotidiano” si può cogliere come essa faccia riferimento a qualcosa che è percepito come familiare, conosciuto e ovvio.

In questa sede può essere utile fare riferimento ad alcuni autori che hanno avuto il merito di fornire chiavi di lettura e interpretazione della complessità interattiva che caratterizza la realtà quotidiana e sociale. Facendo riferimento al quadro teorico che caratterizza questa ricerca, fra i primi autori possiamo citare Shutz (1899-1959) il quale ha avuto il merito di declinare la prospettiva fenomenologica all'interno delle scienze sociali con particolare attenzione a come, attraverso le relazioni intersoggettive, gli individui danno forma a quello che il suo maestro aveva definito “Lebenswelt” o “mondo della vita”(Husserl, 1936) .

La realtà viene vista dall'autore come un insieme di significati (e non di fatti) mutualmente condivisi che si configurano come il risultato di un accordo intersoggettivo. La realtà risulta sempre compresa e interpretata all'interno di certi schemi o “Tipi”. Ogni cultura possiede un repertorio di “Tipi” che consentono agli individui di organizzare e strutturare la complessità della realtà entro certe categorie. Gli individui costruiscono “tipi di realtà” che gli consentono di classificare cose, persone, situazioni in accordo tacito e mutuale con la propria cultura di appartenenza. Queste forme di classificazione permettono agli individui di sviluppare una sorta di atteggiamento naturale che si concretizza in abitudini, routine che danno forma a quel “senso comune” che fa sì che gli individui non debbano interrogarsi continuamente su ogni aspetto della realtà.

Questi modi di interpretare e organizzare il reale sono costantemente prodotti e mantenuti in e attraverso le relazioni con gli altri (Bertolini, 1988). I modi di conoscere la realtà sono continuamente reificati attraverso le interazioni quotidiane che risultano a loro volta mediate dal linguaggio (principale artefatto semiotico) che struttura la realtà quotidiana e pertanto può rappresentare un interessante oggetto di

analisi per comprendere attraverso quali pratiche gli individui definiscono il loro “mondo della vita”.

L'attenzione verso le interazioni sociali e la loro “forza” di plasmare l'ordine e la struttura sociale è presente anche all'interno degli studi condotti da Goffman (1922-1982). Attraverso lo studio delle interazioni faccia a faccia, l'autore ha identificato le regole tacite e socialmente condivise dell'interazione sociale arrivando a identificare anche alcune strutture ripetitive e “rituali” attraverso le quali l'interazione prende forma. Lo scopo dell'autore è quello di riuscire a descrivere la struttura che regola le interazioni sociali a partire proprio dalla descrizione delle sue regole (Giglioli, 1990). Goffman sostiene che l'interazione faccia a faccia sia caratterizzata da un lato più “tecnico” fatto di regole strutturali che governano la conversazione e da un lato più “morale-rituale” che riguarda la dimensione identitaria del sé e la volontà di salvaguardare la propria immagine (l'autore la definisce “facciata”) durante un'interazione. L'autore per sottolineare questa dimensione “morale-rituale” fa riferimento ad una metafora drammaturgica paragonando l'interazione faccia a faccia al teatro. La vita quotidiana viene definita come una scena teatrale composta dalla dimensione “on stage” (la vita pubblica, ciò che si cerca di mostrare e far vedere all'interlocutore) e da una dimensione di retroscena (vita privata). Da questa metafora derivano poi modi specifici di vedere e interpretare le relazioni sociali che sono considerate come organizzate da regole, rituali, ruoli ai quali i partecipanti si conformano in modo spesso tacito. Questo accordo tacito si basa sulla condivisone di una cornice interpretativa o “*frame*” che legittima la presenza di certe azioni e di certi comportamenti fornendo il senso dell'interazione stessa. Goffman nota come le persone siano costantemente orientate ad organizzare il quotidiano attraverso la definizione del “*frame*” entro il quale agiscono e si relazionano. Il “*frame*” consente di incorniciare e definire le situazioni rendendo rilevanti gli elementi del contesto che i partecipanti stessi considerano significativi, permette di definire il senso della situazione e guida le interpretazioni delle azioni dei partecipanti. Attraverso il concetto di “*frame*”, Goffman, cerca di porre in luce quanto

le interazioni quotidiane, che possono apparire scontate, siano invece ricche di elementi di complessità e di spunti di riflessione per interpretare e comprendere quale senso i partecipanti attribuiscono alla realtà nella quale sono inseriti.

L'interesse per il senso che i partecipanti attribuiscono alle interazioni quotidiane diviene l'oggetto di studio anche dell'etnometodologia una corrente di pensiero che si sviluppa a partire dalla idea di Garfinkel (1917- 2011) che è stato allievo di Schutz e che negli anni '50 ha frequentato i corsi del suo maestro alla *New School for Social Research* a New York. Questa disciplina cerca di comprendere e analizzare quell'insieme di attività ordinarie attraverso le quali gli individui costruiscono reciprocamente il senso delle azioni compiute tra gli altri, con gli altri e per gli altri. L'attenzione è posta verso quelle azioni ritenute "naturali", che non vengono sottoposte al vaglio della coscienza (che rientrano nel senso comune) e che in un certo senso testimoniano il nostro grado di appartenenza alla società e ad una determinata cultura (Fele, 2002). Attraverso gli etnometodi, ovvero i modi di interpretare la realtà, gli individui organizzano e conferiscono senso al mondo arrivando a definire anche una serie di aspettative di condotta che vanno a dare forma alla dimensione morale presente in ogni interazione sociale (Fele, 2000). I comportamenti degli individui devono essere in qualche modo comprensibili, spiegabili e riconoscibili dagli altri (*accountable*) anche in relazione al contesto in cui si verificano¹⁵. In relazione al ruolo del linguaggio, la prospettiva dell'etnometodologia cerca di scardinare l'interpretazione proposta dalle scienze sociali (Duranti, 2004) secondo le quali il linguaggio sarebbe solo una risorsa simbolica per descrivere i fenomeni sociali. L'etnometodologia propone, invece, una visione performativa del linguaggio: le parole vengono considerate come capaci di dare forma ai fenomeni stessi, il parlare viene considerato come azione (Duranti, 1997), come un modo "per fare qualcosa" e non solo "per dire qualcosa".

¹⁵ Questa caratteristica viene definita "indicalità" ed è tipica delle interazioni in cui le pratiche "indicano" (i.e. contengono tracce di, indici del, e sono comprensibili nel) contesto in cui sono state riprodotte e al tempo stesso contribuiscono a ricrearlo (cfr. Fele, 2002).

Per studiare come gli individui costruiscono la “quotidianità” attraverso le interazioni, l’attenzione dei ricercatori sopracitati si è orientata a portare in evidenza ed analizzare tutto ciò che concerne il “*parlare*” ovvero l’insieme di linguaggi e “discorsi” che accompagnano questa definizione mutuale di realtà. Partire dal presupposto che la realtà è mutualmente costruita, ci porta inevitabilmente a riflettere anche su alcuni concetti chiave proposti dalla fenomenologia dell’educazione proprio in relazione ai limiti e alle risorse che possono caratterizzare una ricerca volta ad individuare le modalità attraverso le quali i soggetti costruiscono il senso della realtà quotidiana.

2.2 La fenomenologia dell’educazione e lo studio della vita quotidiana

Nonostante la tradizionale collocazione della pedagogia tra i “saperi deboli” perché priva di un suo statuto ufficialmente e largamente riconosciuto, la tradizione pedagogica che storicamente si è costituita sulla scia di buone prassi tramandate di generazione in generazione, chiede oggi una rinnovata consapevolezza che riesca a sottrarre all’ovvietà e al senso comune le pratiche educative, tanto quelle informali in famiglia, quanto le formali nelle istituzioni (Visalberghi, 1965).

Come già detto nel paragrafo precedente, più che un insieme di conoscenze, il senso comune si struttura come un atteggiamento verso la conoscenza, un dare per scontato che non interroga e non discute, ma prosegue silenziosamente i suoi contenuti perché sarebbe pleonastico ribadire l’ovvio (Jedlowski, 2008). Il senso comune si fonda su un insieme di presupposti che danno ordine e senso alla realtà e ne fondano la possibilità di comprensione, funzionando anche da controllo sociale in norma della sensatezza di certi valori creduti universalmente validi (ivi, p.30).

Nei termini fenomenologici, il senso comune coincide con la conoscenza ordinaria, all’insieme dei saperi familiari e taciti che implicitamente vengono mostrati per rappresentarsi come membri competenti e appartenenti al proprio rispettivo mondo sociale (ivi, p.32). Viene messo in atto quello che Schutz aveva definito “sospensione del dubbio”, perché il senso comune non si occupa troppo di ricercare la verità,

quanto di perseguire e stabilire un accordo tra i soggetti (ivi, p. 39) che può essere tanto un limite quanto una risorsa: condividere un sistema di valori e di credenze circa quei valori ha una forte componente emotiva e fonda il sentimento di appartenenza al gruppo (ivi, p.44).

Ciò non toglie che ogni individuo, nel suo costituirsi in quanto tale, ha davanti a sé un orizzonte di scelte possibili (che può essere ampliato) per distanziarsi e mettere in discussione le certezze ereditate con la possibilità di pensare altrimenti la realtà in cui vive. Scongiurando il rischio della delega acritica alla “tradizione” rassicurante, il professionista dell’educazione deve necessariamente impegnarsi per raggiungere una nuova consapevolezza sui suoi meccanismi di conoscenza, per rendersi conto delle sue proprie prospettive per poter compiere delle scelte responsabilmente ed eticamente sostenute (Contini, Demozzi, Fabbri, Tolomelli, 2014).

Morin, uno dei sociologi contemporanei più influenti, ha scritto “è sorprendente che l’educazione, che mira a comunicare conoscenze, sia cieca su ciò che sono i suoi dispositivi, le sue menomazioni, le sue difficoltà, le sue propensioni all’errore all’illusione, e che non si preoccupi affatto di far conoscere che cosa è conoscere” (Morin, 2001, p.11).

È necessario fermarsi a riflettere sui dispositivi della ricerca empirica in educazione, sulle questioni epistemologiche sottese ma soprattutto sulla nozione stessa di conoscenza, provando a mettere in discussione tutto ciò che viene dato per scontato e creduto oggettivo, assumendo come proprio l’atteggiamento fenomenologico.

Caronia sostiene che la fenomenologia “ci invita e quasi ci obbliga ad identificare e ad interrogarci costantemente sui nostri presupposti circa un dato fenomeno. Ci obbliga inoltre a trasformare questa interrogazione in una componente della descrizione che forniamo di questo fenomeno” (Caronia, 2011, p. 58) facendo dell’accountability¹⁶ una delle competenze cruciali dell’educatore/ricercatore fenomenologico. Ricercatore che sa che una descrizione del fenomeno non esaurisce

¹⁶ Capacità di rendere conto delle premesse a partire dalle quali si pensa e si agisce in ambito educativo (Caronia, 2011)

il fenomeno in sé, ma allo stesso tempo ne comprende la centralità per le successive azioni. È un ricercatore attento all'intero processo di costruzione della conoscenza non limitato al prodotto ultimo e finito.

La pedagogia fenomenologica nasce e si sviluppa grazie all'incessante lavoro di Piero Bertolini (1931- 2006) che ha intrecciato in tutta la sua carriera uno studio costante della fenomenologia di Husserl, con il lavoro sul campo, prima come direttore del carcere Beccaria di Milano, poi come professore e ricercatore per l'università di Bologna. Con la pubblicazione nel 1988 de "*L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*" ne ha definito ufficialmente i contorni e i contenuti.

La fenomenologia fa del suo oggetto di ricerca non i fatti ma i significati e le pratiche di attribuzione di senso da parte degli attori coinvolti.

Per i fenomenologi, i fenomeni così come li intendiamo dipendono fortemente dal modo attraverso cui sono stati investigati.

In parole povere, non esiste conoscenza senza mediazione. Ciò comporta, di conseguenza, una profonda riflessione sulla natura della ricerca e sulla natura del suo sapere intesa come costruttiva e interpretativa. Come spiegato da Caronia: "costruttiva perché il sapere è costituito attraverso pratiche discorsive e procedure di oggettivizzazione e interpretativa perché la verità(...) viene vista come relativa alle procedure che rendono quel sapere visibile e comunicabile come plausibile e argomentabile"(Caronia, 1997).

Concordare con la fenomenologia in merito al suo oggetto e alla natura del suo sapere si riflette anche nelle pratica di ricerca: diventa necessario individuare procedure, metodi e percorsi rigorosi di ricerca empirica che siano in grado di allinearsi al piano teorico fenomenologico e di rendere conto contemporaneamente e inevitabilmente sia dell'oggetto di ricerca ma anche del procedimento che ha portato alla sua rappresentazione.

Ciò comporta profonde discussioni non solo sui modi attraverso i quali si costruisce il percorso di ricerca ma anche sull'utilizzo dei risultati che dovranno essere intesi sempre come provvisori, incerti, aperti e problematici.

Caronia attraverso le sue parole vuole fornire evidenza empirica della natura costruttiva e interpretativa del sapere prodotto attraverso la ricerca (di qualsiasi natura, ma a maggior ragione in campo educativo), prendendo in carico l'insecuritas come fondamento del sapere pedagogico.

La pedagogia fenomenologica ci invita a pensare i processi di ricerca per rendere conto del punto di partenza e delle varie fasi che si susseguono, riconoscendo che il sapere prodotto sia di natura socialmente e storicamente costruita (Caronia, 1997). Si accetta in questo modo la natura del sapere pedagogico come provvisoria e non definitiva, aspetti che non sono trattati come errori da correggere ma come vera risorsa e caratteristica cruciale della pedagogia stessa. Il sapere prodotto attraverso la ricerca, operata in tal senso, è inteso come frutto di costruzione e interpretazione perché fondato sull'insecuritas: è un sapere al quale viene riconosciuta la sua natura riflessiva, accettandone l'indicalità implicita, ossia la consapevolezza che i dati risentono del contesto in cui sono colti, co-prodotti dai soggetti coinvolti. Accettare l'indicalità significa accettare che la ricerca più che scoprire i fenomeni li crea, attribuendo loro nuove visioni locali e nuovi significati. Accettare la natura del sapere in questo senso consente di ripensare anche l'oggetto d'indagine, ossia l'evento educativo. L'evento educativo non è inteso come un corpo da vivisezionare, immobile e indifferente allo sguardo del ricercatore, quanto piuttosto come un mondo abitato da soggetti intenzionali, che vivono e agiscono in quel mondo, attribuendo senso alle cose, ai fenomeni e a loro stessi attraverso continue esperienze e ad un lavoro incessante di attribuzioni di significati e interpretazioni a ciò che accade, nel contatto con gli altri, nel tempo che passa e nello spazio che anch'esso evolve.

Fare ricerca con un oggetto del genere significa considerare provvisori ed incerti anche i risultati ottenuti, considerati come una delle possibilità di intendere quel determinato fenomeno, legittimata intersoggettivamente, sempre revocabili e

modificabili perché costruiti e negoziati durante il momento di investigazione. L'oggetto di indagine, infatti, non può prescindere dalla situazione, dal contesto, dal momento, dalle interazioni in cui esso è avvicinato e colto, risentendo inevitabilmente della co-autorialità dei diversi soggetti coinvolti, chi osserva e chi è osservato, che necessariamente dovranno entrare in contatto producendo nell'interazione, più che rivelando, i significati dell'evento. All'interno di questo quadro teorico, il linguaggio, infatti, assume una rilevanza cruciale. Le riflessioni circa la provvisorietà del sapere e dei dispositivi attraverso i quali si fa ricerca (il linguaggio ne è un esempio) portano inevitabilmente a mettere in discussione e ad analizzare criticamente tutta la metodologia della ricerca empirica.

Una volta lanciata la sfida di presentare un dato insieme alle procedure con le quali è stato costituito, non è più possibile sottrarsi al bisogno di individuare procedure e strumenti coerenti con tali premesse.

L'approccio fenomenologico risponde a tale richiesta attraverso l'analisi delle interazioni con lo scopo di rendere evidenti le modalità attraverso cui le persone negoziano e stabiliscono di volta in volta, in base al contesto e alle circostanze, le visioni della realtà che sono oggetto di ricerca e come tali visioni siano co-costruite e legittimate perché intersoggettivamente approvate come soddisfacenti all'interno delle interazioni stesse.

La ricerca empirica diventa ricerca di significato: ciò che interessa è comprendere ed esplicitare il punto di vista a partire dal quale gli interlocutori descrivono l'evento in un certo modo e attraverso quali pratiche negoziali e stipulative costruiscono la realtà indagata.

Presentare un dato e insieme ai suoi processi di costituzione, di interpretazione e di interazione è il modo individuato dalla fenomenologia di rendere conto della provvisorietà e precarietà del risultato ottenuto, ma anche per legittimare il contenuto presentando le condizioni entro le quali è sembrato valido e adeguato per giustificare la plausibilità e la sua utilizzabilità come modello per l'agire educativo.

Gli strumenti di indagine non vanno demonizzati o modificati, ma, piuttosto, occorre ripensarli adoperando un diverso approccio analitico, interpretativo e di scrittura che sia in grado di mostrare le zone d'ombra e di indeterminatezza del sapere indagato.

Ancora una volta, assumere la cifra dell'insecuritas, della riflessività, dell'indicalità aiuta a presentare un sapere che non giustifica le sue mancanze imputando l'imprecisione dei suoi strumenti (o dei suoi utilizzatori), ma accetta l'incertezza e la problematicità considerandole come garanzia di accuratezza della descrizione del fenomeno indagato.

Una conoscenza di questo tipo, prodotta nonostante le imprecisioni, trova la sua giustificazione perché non vuole travestirsi di verità assoluta, ma si sforza di comprendere un fenomeno a fatto compiuto, perché ciò che viene perseguito non è un sapere che sappia predire e prevedere il futuro, bensì prospettico, che apra orizzonti di possibilità.

I risultati di una ricerca che rispetti queste premesse possono servire come termini di paragone per altri soggetti in altre situazioni per aumentare consapevolezza attraverso confronti, analogie e differenze, ampliando la visuale, cambiando prospettiva, considerando altre variabili non previste.

Il grande contributo della ricerca risiede proprio nell'offrire alla prassi sempre ulteriori stimoli per l'investigazione piuttosto che risultati soddisfacenti ritenuti validi una volta e per tutte che sarebbero utilizzabili solo a parità di condizioni.

È attraverso la ricerca continua, le sempre rinnovate domande, l'insoddisfazione perenne legata alla curiosità inesauribile che la il sapere pedagogico può allenarsi così alla riflessività.

2.3 Studiare gli eventi comunicativi nel quotidiano: Le origini dell'analisi della conversazione

L'analisi della conversazione si presenta come un quadro teorico e metodologico che riprende le premesse degli autori che si sono approcciati allo studio dei micro dettagli che caratterizzano la quotidianità e rientra in quei filoni di ricerca che hanno fatto

della “analisi del linguaggio e del discorso” il loro oggetto di studio. L’analisi conversazionale presenta interessanti chiavi di lettura sia dei contesti caratterizzati da conversazione ordinaria sia dei contesti definiti istituzionali (in famiglia ad esempio Fasulo e Pontecorvo, 1999; Pontecorvo e Arcidiacono, 2007; Ochs, Schieffelin 2008; Ochs e Kremer-Sadlik, 2013; all’interno dei contesti istituzionali : Maynard, 1991; Heritage, 1998; Heritage e Maynard 2006; Heritage, 2012; in tribunale: Tracy 2009, 2011; Mehan, 2001; Morawska et al. 2011) per mettere in luce come il mondo viene riprodotto e costruito quotidianamente dagli individui attraverso le loro pratiche comunicative.

Pertanto l’analisi della conversazione offre un interessante quadro teorico e metodologico che può essere estremamente utile ad approcciarsi all’analisi dei dettagli comunicativi che possono caratterizzare le interazioni di tipo ordinario e istituzionale. A partire da tali premesse, nei prossimi paragrafi presenteremo una breve disamina di come l’analisi conversazionale si approccia allo studio delle interazioni quotidiane e quali sono le basi teoriche e metodologiche che la caratterizzano.

L’analisi della conversazione (AC) è un approccio allo studio del mondo sociale che studia le produzioni verbali nelle interazioni tra parlanti in quello che alcuni dei padri fondatori di tale disciplina, Sacks e Schegloff, hanno definito “*everyday talk*” (Schegloff e Sacks, 1973). Si presenta come una disciplina che considera la struttura sociale, la dimensione morale, le identità e i ruoli sociali non come qualcosa di esterno e determinante per le azioni degli individui, quanto piuttosto come qualcosa che gli stessi individui costruiscono e ricostruiscono attraverso le loro pratiche quotidiane, soprattutto grazie al lavoro fondamentale svolto dall’interazione verbale (Orletti, 2000). Tra i concetti portanti di questo approccio vi sono l’idea della co-costruzione reciproca e dell’intersoggettività che risultano essere alla base della realizzazione di pratiche quotidiane che siano dotate di senso e comprensibili per gli interlocutori che entrano in relazione (ibidem).

L'ipotesi su cui si fonda questo approccio intende la conversazione nella sua accezione ordinaria come qualcosa di organizzato e strutturato in un modo che può essere studiato, definito e descritto formalmente (Fele, 2007).

Come definita da Fele, per conversazione si intende:

un'attività costitutivamente dialogica e interazionale, che termina quando sulla scena sono presenti meno di due persone. Questa consiste nel fatto che due "parti" si alternano a parlare, mostrando così un carattere ricorrente e ordinato. Non c'è "conversazione" quando ci sono più persone che parlano contemporaneamente; non c'è "conversazione" se parla solo una parte; non c'è "conversazione" se le parti sono presenti ma nessuno prende la parola. Perché ci sia conversazione le parti devono alternarsi a parlare, e parlare uno – né uno di più né uno di meno- alla volta. Le sovrapposizioni tra parlanti, che sono una caratteristica naturale della conversazione, sono sempre un fenomeno di breve durata (ivi, p.34).

Un presupposto da cui non si può prescindere per comprendere l'impianto teorico e metodologico dell'Analisi della Conversazione è il concetto di frame¹⁷ (Goffman, 1984).

I frame, definiscono i tipi di attività in corso, e tendenzialmente, a meno che non ci siano fraintendimenti o divergenze o incertezze, sono condivisi dai partecipanti all'interazione attraverso un lavoro costante di implicita negoziazione, e di continua attenzione data la loro repentina mutevolezza (ivi, p. 91). Le analisi di Goffman (1984) evidenziano anche la velocità con cui avvengono "cambi di frame", a volte anche da un turno all'altro. Inoltre il concetto di frame può essere inteso a più livelli: da un livello macro che caratterizza gli incontri istituzionali, ad un altro intermedio che può determinare alcune fasi di un incontro, a livelli micro, elementari e momentanei.

¹⁷ Goffman introduce però il concetto di framing per intendere quel processo attraverso il quale l'uomo esercita un'influenza di tipo selettivo (di scelta) su tutto ciò che percepisce all'interno di tale rappresentazione. In parole semplici ciò significa che quando noi ascoltiamo delle frasi e analizziamo dei comportamenti, siamo portati inevitabilmente ad attribuire dei significati a tutto questo, scegliendo quello che vogliamo percepire. Il framing in pratica sarebbe il modo in cui una cosa viene accolta.

Se si parla di frame si fa inevitabilmente riferimento a quelle che l'autore ha definito "strisce di attività sociale" ovvero tutte quelle occasioni sociali in cui le persone si trovano ad interagire, le quali sono "*interpretate mediante schemi(...) attivi nell'esperienza momentanea dei partecipanti – con funzioni non solo di orientamento cognitivo ma anche di coinvolgimento emotivo e di regolazione comportamentale*" (Bercelli, 1999, p. 90).

In parole più semplici, tali frame rispondono continuamente alla domanda implicita "cosa sta succedendo qui in questo momento?".

Utilizzare questo approccio, che si fonda su tali presupposti, consente la possibilità di studiare la comunicazione tra individui come se fosse un fatto sociale: il ricercatore che utilizza l'analisi della conversazione non ricerca il mondo interiore sotteso all'uso del linguaggio dei partecipanti, ma attraverso l'analisi dell'interazione, tenta di cogliere come le dimensioni sociali, seppur non deterministicamente, influenzino la conversazione.

Come scrive Fele: "*invece di stabilire in anticipo rilevanze e strutture, l'analisi della conversazione ricostruisce la logica e le basi sociali delle pratiche endogene dei partecipanti all'interazione e alla conversazione*" (Fele, 2007, p.27).

L'idea è che l'organizzazione della conversazione sia di carattere temporale e locale (che dipenda dal momento e il luogo in cui è prodotta), e ciò che diventa oggetto di studio sono le relazioni che si creano tra ciò che viene detto da una persona in un determinato momento e ciò che viene detto in precedenza e ciò che verrà detto immediatamente dopo.

Lo sforzo di tale approccio è di "rendere conto della collocazione entro una sequenza di particolari elementi lessicali, vale a dire di analizzare sia la posizione che la composizione dei turni nella conversazione" (Fele, 2007, p.27).

Inoltre l'Analisi della Conversazione, coglie a pieno gli spunti offerti dall'etnometodologia di Garfinkel, la quale aveva mostrato interesse per le interazioni verbali come luogo in cui, attraverso attività ordinarie, si costruisce e/o

riproduce il mondo sociale come insieme ordinato e mutualmente comprensibile (Galatolo, Pallotti, 1999).

Come abbiamo accennato nel paragrafo precedente, l'etnometodologia, infatti, si occupa di studiare e mettere in luce i metodi attraverso i quali i membri di una data cultura rendono "normale, tipico, ovvio, naturale" il mondo che li circonda. Tale disciplina ha cercato di comprendere come i membri di una certa cultura attribuiscono un dato significato, negoziano una versione, costituiscono implicitamente un accordo intersoggettivo circa l'adeguatezza di una certa visione delle cose, che diventa quella "giusta" a discapito di altre altrettanto plausibili (ibidem).

All'interno di questo approccio la conversazione è intesa come l'insieme delle pratiche sociali basate su regole condivise, presupposte e confermate dall'azione stessa dei partecipanti. Sta all'analisi individuare e far emergere tali regole implicite. Piuttosto che porre attenzione al contenuto del messaggio prodotto, l'Analisi della Conversazione si interessa all'azione compiuta dal parlante: parlando si può commentare, ci si può scusare, si può chiedere, invitare, accusare, scherzare e tanto altro ancora. L'azione però non appartiene solo al parlante, infatti, insieme all'ascoltatore, interagendo reciprocamente, entrambi creano e producono il significato locale della loro interazione (ibidem).

All'interno del quadro teorico dell'analisi della conversazione, per conversazione si intende quindi l'insieme di ogni comportamento che assume significato, basato ovviamente sul linguaggio ma che non si esaurisce totalmente in esso. Il fine a cui tendono gli analisti della conversazione è quello di riuscire a spiegare il modo attraverso cui i membri sociali producono azioni ed eventi comunicativi

reciprocamente riconoscibili dalle persone coinvolte nell'interazione e in che modo tali azioni, eventi e gesti siano compresi e gestiti (Fele, 2007)¹⁸.

Analizzare queste componenti non è semplice, anche perché l'Analisi della Conversazione si pone l'obiettivo metodologico primario di non attribuire categorie interpretative a priori rispetto al dato che si intende analizzare. Il rigore metodologico di questo approccio passa attraverso alcuni principi (che saranno presentati nel prossimo paragrafo) e assunti di base che permettono di orientare l'analisi dei dati.

Di seguito presentiamo in forma sintetica gli assunti di base di questo approccio riprendendo l'elenco presentato da Bercelli (1999):

1. I partecipanti condividono un repertorio culturale di frame e mosse possibili;
2. Una mossa proietta determinati seguiti possibili;
3. Una mossa isolata non è sufficiente a definire la natura dell'azione compiuta, ma delimita azioni possibili che potrebbero essere state compiute nei turni precedenti e nei turni successivi;
4. I parlanti hanno motivo di segnalare la natura del tipo di attività cui sono orientati attraverso risorse espressive, paralinguistiche e non verbali;
5. Inoltre, ciò che si dice e il modo in cui lo si dice, è anche una reazione alla mossa precedente, utile per esprimere che si è compreso o meno ciò che si sta verificando nell'interazione;
6. Una sequenza di mosse consecutive consente ai partecipanti di definire implicitamente, parzialmente, progressivamente e interattivamente il

¹⁸ Non a caso spesso la conversazione viene paragonata al camminare per strada (Fele, 1999), e le sovrapposizioni del parlato vengono viste come simili alle occasioni in cui due estranei si scontrano per strada. Al verificarsi di entrambe le situazioni si mettono in scena delle azioni di riparazione. L'ordine che permette di evitare questi "scontri" nella conversazione viene negoziato attraverso parole, suoni, pause, silenzi gesti che svolgono la funzione di creare un accordo mutuale su chi debba prendere la parola per evitare di sovrapporsi (Gavioli, 1999).

senso stesso delle loro mosse. Quindi, la descrizione di qualsiasi fenomeno conversazionale ha sempre come fondamento configurazioni interattive che includono più mosse di più partecipanti;

7. La natura dell'attività viene segnalata producendo modalità contingenti di realizzazione (propria del singolo caso);
8. La segnalazione avviene mediante elementi comportamentali consecutivi, in cui ciò che segue appare spiegabile come segnale interpretativo di ciò che precede;
9. Il senso dell'attività viene segnalato mediante configurazioni interattive di mosse consecutive di partecipanti diversi o anche del medesimo partecipante.

2.4 Principi dell'analisi della conversazione

Per offrire un quadro il più chiaro possibile circa l'impianto teorico dell'Analisi della Conversazione, può essere utile approfondire il lavoro svolto da Fele attraverso sui vengono presentati brevemente i principi sui quali si fonda la disciplina in questione (Fele, 2007). Lo citiamo molto da vicino perché riteniamo che all'interno del panorama italiano, tra coloro che si sono occupati di analisi della conversazione, la sua trattazione può risultare particolarmente chiara e esaustiva.

Tali principi si costituiscono come i pilastri che fanno dell'analisi della conversazione una disciplina che presenta caratteristiche teoriche e metodologiche proprie e peculiari. Di seguito verranno presentati in modo

sintetico prestando particolare attenzione alle conseguenze teoriche e metodologiche che tali principi possono implicare.

2.4.1 Naturalismo

L'Analisi della Conversazione necessita di aderenza ai dati empirici e lo fa attraverso l'analisi di dati reali, acquisiti attraverso videoregistrazioni, ed a particolari modalità di scrittura che riportano effettivamente ciò che è stato detto e fatto. I dati raccolti tramite videoregistrazioni di occorrenze di interazione naturali vengono trascritti seguendo precise regole di trascrizione che permettono di produrre un dato che sia il più possibile fedele a ciò che è stato detto oralmente dai parlanti. Lo scopo delle videoregistrazioni e delle trascrizioni è quello di arrivare a comprendere il significato locale che l'interazione assume per quei particolari soggetti che partecipano allo studio.

Orletti sostiene che la centralità attribuita ai dati reali è giustificata e motivata dall'obiettivo di *“mostrare le regolarità di costruzione degli eventi sociali di cui è intessuta la vita di ogni giorno e il lavoro interazionale svolto dagli interagenti per raggiungere tale ordine e razionalità”* (Orletti, 1994, p. 13). Attraverso la memorizzazione e la citazione di frasi riportate dal ricercatore si corre il rischio di non prestare attenzione a tutti quegli elementi che vengono solitamente rimossi nelle pratiche di traduzione del dato orale in dato scritto. Quando si trascrivono dati orali si rischia di non riportare alcuni aspetti importanti dell'oralità come pause, incertezze, balbettii, ripetizioni, risate, ma anche parole o frasi introduttive (“volevo dire” “a proposito” “devo dirti una cosa”) perché l'attenzione si focalizza principalmente sui contenuti degli enunciati. L'Analisi della Conversazione cerca di distinguersi prestando una maggiore attenzione alla microanalisi dell'interazione conferendo l'importanza e valore empirico anche a dettagli comunicativi che possono dire molto di come viene gestita un'interazione da parte dei parlanti.

2.4.2. Sequenzialità

La conversazione viene considerata nella sua dimensione “processuale ed emergente”. Ogni azione acquisisce un senso all’interno di una sequenza interconnessa nella quale in una coppia di segnali è il secondo che retrospettivamente definisce il primo in quanto primo; è quindi decisivo il succedersi temporale di elementi inseriti in una serie di turni conversazionali. È la dimensione temporale che conferisce ordine e ricorsività.

In altre parole, quando i partecipanti ad una conversazione sono impegnati a parlare ogni loro azione assume una caratteristica prospettiva e retrospettiva , ovvero si connota di aspettative che dovranno essere confermate o dis-confermate rispetto ai turni che precedono e che seguono. L’Analisi della Conversazione descrive il modo in cui i partecipanti si orientano su questo principio sequenziale utilizzandolo come risorsa fondamentale per la comprensione e l’intelligibilità reciproca mentre stanno parlando e interagendo.

2.4.3 Adiacenza

È uno dei meccanismi più importanti per la comprensione della conversazione e dell’interazione in generale.

La vicinanza delle azioni ha delle conseguenze su come si producono e si interpretano le relazioni sociali, i ruoli, i comportamenti appropriati a seconda delle circostanze, il senso delle strutture sociali.

È proprio attraverso la vicinanza delle azioni della conversazione che è possibile scorgere quella che Heritage chiama “architettura dell’intersoggettività” (Heritage, 1985) e che si riferisce al fatto che la conversazione si svolge tra due parti (non necessariamente due persone) che si comprendono attraverso la vicinanza e il susseguirsi delle loro azioni comunicative. È proprio l’adiacenza che permette di mostrare che queste due parti sono impegnate in un’attività significativa e non casuale. L’adiacenza implica che ogni turno di un parlante sia sostenuto da quello che il suo interlocutore dirà nel proprio turno successivo. Il turno successivo è il

luogo appropriato per introdurre qualsiasi cosa si ritenga adeguata come contributo allo scambio conversazionale. Introdurre qualcosa di nuovo è sempre possibile ma necessita di lavoro aggiuntivo, di giustificazioni ad esempio che preparino e collochino l'attività in quel momento (locuzioni del tipo: “a proposito”, “per cambiare discorso”).

2.4.4 Punto di vista dei partecipanti

L'Analisi della Conversazione presenta una prospettiva emica¹⁹, cioè non mira a ricostruire strutture astratte o a imporre categorie esterne ai dati ossia non segue una prospettiva *top-down*, ma si pone il problema del significato assegnato che soggetti protagonisti dei fenomeni indagati assegnano a tali fenomeni. Prestare attenzione al punto di vista assunto dai partecipanti ad un'interazione consente di porre l'attenzione sulle interpretazioni che i partecipanti ad un'interazione danno all'interazione stessa. Prestare attenzione alla dimensione emica permette anche di cogliere quello che Sacks, Schegloff e Jefferson hanno definito “*recipient design*” (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974) ovvero si tratta di quel fenomeno che rivela come “*come qualsiasi struttura di aspettativa nell'interazione sociale viene modellata esattamente rispetto alle circostanze particolari e all'identità specifica dell'interlocutore in un determinato momento*” (Fele, 2007, p. 27). In altre parole in qualsiasi interazione chi parla è costantemente orientato al suo interlocutore e adatta le sue parole alla tipologia di persona che si trova davanti.

Prestando attenzione ad assumere un punto di vista etico si cerca, cioè, una sorta di allineamento tra l'analisi compiuta dal ricercatore e la visione che assumono gli interagenti all'interno della conversazione indagata (Orletti, 1994).

¹⁹ Emic e etic sono termini usati nelle scienze sociali e del comportamento, conati dal linguista Kenneth L. Pike mutuandoli dalle desinenze delle parole inglesi phonemics e phonetics. I due termini vengono solitamente tradotti in italiano con l'espressione emico-etico. In antropologia il termine *emic* si riferisce al punto di vista degli attori sociali, alle loro credenze e ai loro valori. *Etic* si riferisce invece alla rappresentazione dei medesimi fenomeni ad opera del ricercatore, indica il tipo di ricerca orientata a ricercare strutture ricorrenti nei fenomeni.

2.4.5 Contesto

Contesto è uno di quei termini “ombrello” che può assumere significati e accezioni differenti. Come argomenta Caronia (1997, p. 121)) ci possono essere almeno quattro differenti nozioni di contesto: 1- contesto come insieme delle variabili presenti in un setting (chi, quando e dove dell’interazione) che si configurano come fattori extralinguistici ma decisivi rispetto alle modalità di realizzazione dell’interazione stessa; 2- contesto come costrutto discorsivo ovvero ciò che viene detto prima e dopo all’interno di un estratto di conversazione; 3- contesto come metacomunicazione rispetto a ciò che viene detto; 4- contesto come costrutto fenomenologico ovvero quel contesto creato ed evocato dai partecipanti ad un’interazione. Secondo quest’ultima accezione sono i partecipanti stessi a “comunicare” all’analista quale contesto diviene per loro rilevante. In altre parole, lo status sociale o il luogo dell’interazione (es. ospedale, tribunale o scuola) non sono rilevanti a priori ma lo possono divenire solo se gli interagenti scelgono di fare riferimento a queste particolari dimensioni.

Per l’Analisi della Conversazione il contesto è anzitutto quello che i partecipanti mostrano di considerare rilevante all’interno del loro contributo. Per quest’approccio non esiste un contesto precostruito rispetto all’interazione, composto da fattori sociali che determinano in modo preciso l’andamento della conversazione (status socio economico, istituzione ruolo ricoperto, sesso, cultura di provenienza) quanto piuttosto è proprio l’interazione in atto a modellare il contesto e a rendere rilevanti certe dimensioni del contesto stesso attraverso l’azione comunicativa dei soggetti che ne prendono parte (Orletti, 1994). Nella maggior parte dei casi in cui analizziamo un’interazione non siamo in grado di definire a priori quali aspetti del contesto

saranno pertinenti e rilevanti. È il cosiddetto problema della pertinenza formulato da Schegloff (1992)²⁰.

La definizione di “contesto” è divenuta uno degli aspetti più controversi e dibattuti all’interno degli studi dell’analisi della conversazione .

Nella prima generazione di studi di tipo sociolinguistico il “mondo delle parole” viene considerato come organizzato, strutturato e ordinato (Labov, 1966), e questo approccio si sforza di individuare quali siano queste strutture di base attraverso le quali le persone interagiscono e si comprendono quotidianamente.

La seconda generazione di studio in sociolinguistica si propone di riprendere queste basi teoriche con l’obiettivo di connettere le strutture linguistiche individuate nella prima generazione con il contesto sociale. Questo legame teorico viene reso possibile grazie al contributo degli antropologi del linguaggio (Malinowski, 1923; Duranti, 1988) i quali hanno scelto di prestare attenzione al contesto considerandolo come un punto di riferimento fondamentale per riuscire ad attribuire senso all’azione ai significati che assume l’azione stessa. All’interno di questi studi vengono ripresi concetti come quello di “*contextualization cues*” (Gumperz, 1982), “*frame*” e di “*footing*”(Goffman, 1981). Questi concetti vengono usati soprattutto per sottolineare quanto l’interazione sia fortemente legata al contesto in cui avviene l’interazione e al “*frame*” che gli interagenti scelgono di adottare. Anche l’etnometodologia di Garfinkel (1967) ha contribuito all’analisi del contesto in interazione grazie alla riflessione sulle caratteristiche indesicabili del contesto, del discorso e del comportamento.

²⁰ Strettamente legata alla definizione del contesto è la questione legata alla definizione delle identità sociali degli interagenti. Non possiamo decidere a priori se l’identità sociale di una persona conti o meno nel dare forma all’interazione ma dobbiamo prestare una continua attenzione alle identità che sono attivate e rese rilevanti dai partecipanti stessi. Quando scegliamo un’identità piuttosto che un’altra dobbiamo saperla giustificare e domandarci costantemente se l’identità scelta (ad esempio “mamma”, “genitore”, “insegnante”) sia effettivamente quella resa rilevante dagli interlocutori durante l’intero corso dell’interazione. (Duranti, 1997).

Secondo la teoria degli atti linguistici (Austin,1962), invece, le parole si compiono delle azioni, e si sottolinea il carattere performativo del linguaggio. Vi è una visione pragmatica del linguaggio :“parlare è fare”, con le parole non solo si esprimono concetti ma si compiono inevitabilmente anche delle azioni. Labov e Fanshel (1977) mostrano come terapeuta e paziente, attraverso determinate scelte lessicali, diano un’impressione dei rispettivi ruoli. Gli autori parlano in questo caso di “*surface*” di regole e azioni condivise che vengono attivati nel discorso dei partecipanti. I parlanti attraverso il loro modo di strutturare la conversazione e i turni di parola rendono rilevanti determinati ruoli professionali e contesti professionali. Il contesto emerge così dal discorso.

Rispetto a queste teorie, l’analisi della conversazione studia l’organizzazione specifica delle azioni sociali evitando tuttavia le eccessive formalizzazioni. In questo senso l’analisi della conversazione sceglie di prestare attenzione al parlato-in-situazione. Il contesto preso in considerazione è quello al quale i parlanti fanno riferimento e non viene considerato come sovrainposto. Tuttavia l’analisi della conversazione tiene presente anche il fatto che il contesto denota il senso delle pratiche che divengono “*context shaped*” (azione informata dal contesto) e al tempo stesso il contesto è continuamente prodotto e ri-prodotto da coloro che interagiscono, “*context renewing*” (azione che produce il contesto)(Goodwin, Heritage, 1990) .

2.5 Le caratteristiche e i meccanismi della conversazione

Come abbiamo già detto l’Analisi della Conversazione parte dal presupposto che la conversazione non sia prodotta casualmente ma, piuttosto, che sia governata da meccanismi sequenziali e locali grazie ai quali i messaggi (non solo verbali) prodotti dai partecipanti acquisiscono senso durante lo scambio interazionale.

Tali meccanismi sono infatti utili per studiare come il senso di un’interazione sia intersoggettivamente negoziato attraverso le relazioni che intercorrono tra ciò che

viene detto da una persona in un determinato momento, ciò che ha preceduto tale mossa, e ciò che verrà detto immediatamente dopo.

Tali meccanismi sono ben visibili quando si osservano alcuni dei problemi tipici della conversazione: i casi in cui nessuno parla, e in casi in cui parlano più persone contemporaneamente.

Uno dei primi oggetti di studio, non a caso, è stato identificato da Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) nel “passaggio di turno” che fa parte del più ampio meccanismo dell’**alternanza dei turni** che regola la gestione dei turni conversazionali.

Come scritto dagli autori stessi, nella conversazione ordinaria, l’alternanza dei parlanti si ripete più volte, o comunque almeno una e generalmente si parla uno alla volta. Può capitare che i parlanti si sovrappongano per breve tempo, ma situazioni di questo tipo hanno una durata molto limitata. Questo perché ci sono aggiustamenti che riportano a quello che è stato definito il modello base della conversazione in cui si parla “uno alla volta”. Per quanto il passaggio al turno successivo senza pause o sovrapposizioni sia comune, nella stragrande maggioranza dei casi le transizioni sono caratterizzate da brevi silenzi o sovrapposizioni (ibidem).

Come riportato anche da Gavioli (1999) e da Fele (1999), il passaggio di turno da un parlante all’altro non avviene casualmente, ma è negoziato attraverso azioni tipiche messe in atto in un determinato modo; il passaggio avviene in punti di possibile completamento, perché terminata un’unità discorsiva (negoziata e gestita all’interno dell’interazione) ci sono tre possibilità (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974):

1. Chi parla chiama in causa l’interlocutore come parlante successivo (eteroselezione);
2. Uno dei partecipanti che stava ascoltando inizia a parlare (autoselezione);
3. Chi parla continua a parlare.

Un aspetto interessante da osservare, che riguarda l’autoselezione, è che questa dà luogo, di solito, a due fenomeni: brevi sovrapposizioni tra la fine del turno precedente e l’inizio del turno nuovo, e inizi simultanei di più partecipanti.

Ciò avviene perché il meccanismo di autoselezione, che detto in altre parole potrebbe essere “parla chi inizia per primo”, si verifica sempre in anticipo al punto di rilevanza transazionale (PRT) , ovvero quel punto in cui il turno può considerarsi concluso (Gavioli, 1999).

Le sovrapposizioni avvengono proprio perché ogni turno è formato da unità costitutive anch'esse negoziate durante l'interazione e non stabilite a priori, e quindi non ha una durata prestabilita ma può considerarsi completo con il PRT, riconoscibile grazie ai rallentamenti e alla presenza di pause messe in atto per consentire il passaggio di turno da un parlante all'altro (ibidem).

Infatti, la dimensione, la lunghezza, la distribuzione, relative ai turni non sono mai prestabilite, ma variano, così come varia la successione dei turni. Inoltre, è possibile trovare turni brevi che comprendono una sola parola oppure turni più estesi costruiti da intere frasi (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974).

È curioso notare, a tal proposito che quando si verificano turni estesi, nei quali il meccanismo di alternanza viene sospeso, ad esempio quando un parlante racconta un aneddoto o una barzelletta, è necessaria la presenza di un lavoro preparatorio che giustifichi la durata prolungata dell'intervento (in altre parole è necessario far capire agli interlocutori che si racconterà una storia e portato si occuperà maggiore spazio comunicativo).

Un altro meccanismo cruciale negli studi dell'Analisi della Conversazione riguarda le “**coppie adiacenti**” (Schegloff, 1968, 1972): coppie di turni che solitamente si verificano uno in risposta all'altro e complete solo se si verificano entrambe le parti. Sono dette adiacenti perché legate da un rapporto di “rilevanza condizionale” (Schegloff, 1972) in quanto la prima parte della coppia rende rilevante la seconda.

Esempi di coppia adiacente sono la domanda e la risposta, oppure il saluto e il ricambiare il saluto stesso, o ancora un'offerta e l'accettazione o il rifiuto di questa.

L'aspetto interessante del legame tra i due turni che si verificano l'uno di seguito all'altro, è che nel caso di assenza della seconda parte, essa diventa un'assenza significativa (Gavioli, 1999); si pensi ad un saluto che non viene ricambiato.

Le coppie adiacenti si prestano come esempio perfetto per identificare l'unità di base della conversazione che non è l'atto linguistico compiuto, ma il "processo di adiacenza" delle azioni basato su un principio di sequenzialità: ogni turno ha contemporaneamente un aspetto, retrospettivo, presente e prospettivo e si lega inevitabilmente a ciò che lo precede e ciò che lo segue (Fele, 1999).

Ci sono dei casi particolari di adiacenza che si verificano quando il legame tra gli elementi della sequenza viene a essere governato da alcune caratteristiche dell'elemento iniziale che prefigura la rilevanza di un limitato e prevedibile ventaglio di accadimenti per il turno successivo; Schegloff e Sacks (Schegloff e Sacks, 1973) definiscono tale legame "implicatività sequenziale" e ciò avviene in quelle che sono chiamate "coppie adiacenti".

Come elencate da Fele (2007) sono cinque le caratteristiche delle coppie adiacenti:

1. Sono composte da due turni
2. Il posizionamento degli enunciati che compongono i turni è adiacente
3. Sono previsti parlanti diversi per ciascun enunciato
4. L'ordine relativo delle parti (cioè, la prima parte della coppia precede la seconda parte della coppia)
5. La presenza di relazioni discriminanti (cioè, il tipo di coppia di cui la prima parte è membro è rilevante per la selezione tra seconde parti possibili).

La nozione di coppie adiacenti comporta quella di "**rilevanza condizionale**" (Schegloff, 1968): dato l'occorrere di un primo elemento, un secondo elemento è "atteso", e ciò comporta di poter parlare di "assenza" nel caso in cui l'elemento atteso non si verificasse (se ad un saluto con si risponde con un saluto, l'assenza di questo diventa significativa). Le coppie "saluto/saluto", "domanda/risposta", "invito/accettazione o declino" rendono immediatamente chiari i principi

di adiacenza e sequenzialità - anche se, talvolta, sono previste “sequenze inserto” (Schegloff, 1972) ossia sequenze inserite tra la prima e la seconda parte della coppia adiacente, che possono espandere e/o ritardare la risposta, ad esempio: chiedere un chiarimento prima di accettare o rifiutare un’offerta (Gavioli, 1999).

La nozione di copie adiacenti introduce in modo particolarmente rilevante due altri meccanismi che entrano in gioco durante la conversazione la “preferenza” e il “rimedio”.

Coppie come l’offerta – accettazione/rifiuto, le quali presentano nella seconda parte un’alternativa tra due possibili risposte che non sono equivalenti, si prestano a questo tipo di analisi. Le due scelte non sono trattate allo stesso modo (Levinson, 1983), ma le risposte che soddisfano o accordano con l’invito, la richiesta, l’offerta sono definite “preferite” e, invece, quelle che rifiutano, declinano, esprimono disaccordo “dispreferite” (Gavioli, 1999).

Parlare di “preferenza” può indurre a pensare che ci sia un legame di aspettative con la risposta che si desidera ricevere, e quindi con l’accordo, ma non è così. Piuttosto, azioni “preferite” lo diventano in base al turno che le precede: ad esempio se l’accordo segue un giudizio o un’offerta può essere inteso come preferito, diversamente, se l’accordo segue un’autocritica diventa in quel caso un’azione dispreferita. L’aspetto che più differisce nelle due azioni è che mentre l’azione preferita, di norma, si verifica immediatamente dopo la prima parte della coppia (l’offerta), la dispreferita viene introdotta da una sorta di premessa, fatta di scuse, esitazioni, ritardi, giustificazioni. Come definito da Pomerantz l’azione dispreferita viene sistematicamente “rimediata” (Atkinson, Heritage, 1974; Pomerantz, 1984).

Secondo Sacks, Schegloff & Jefferson (1974: 727), un altro meccanismo fondamentale dell’interazione è il *recipient design*. Gli autori sottolineano come i partecipanti ad un’interazione siano sensibili al contesto in cui comunicano, e tendano ad orientare il proprio discorso proprio in funzione del contesto in cui si svolge l’interazione. Con il termine *recipient design* si intende prestare attenzione alla molteplicità di aspetti di cui un individuo deve tener conto quando progetta e

costruisce il proprio discorso orale. Per massimizzare la probabilità di successo del proprio intervento di parola, un parlante si deve adattare alla persona con cui interagisce, all'ambiente e ad altri eventuali interlocutori presenti. Il *recipient design* mostra come il parlante interpreta e dota di significato la situazione nella quale si trova ad interagire (Giglioli & Fele 2000). In altre parole, durante un'interazione gli interlocutori prestano continua attenzione ai loro destinatari e lo rendono evidente attraverso la selezione di determinate parole, dalla postura del corpo, dall'intonazione della voce. Un'esempio di *recipient design* estremamente evidente è quando i parlanti scelgono di raccontare un fatto o un evento. Quando si sceglie cosa raccontare si presta attenzione al contesto in cui ci si trova e all'interlocutore con il quale si parla. Le storie possono essere raccontate per legarsi a topic particolari dell'interazione cercando di essere pertinenti. La scelta della storia è fortemente orientata a prestare attenzione all'interlocutore, per esempio si cerca di evitare di raccontare una storia a qualcuno che già la conosce. Questo mostra come nella costruzione dell'interazione noi siamo sempre orientati al nostro interlocutore in modo da massimizzare in senso di affiliazione (Sacks 1974; Sidnell, 2009).

Un ulteriore meccanismo che caratterizza la conversazione umana è quello della formulazione. Per Testa (1994) le formulazioni sono strategie per comunicare un particolare tipo di comprensione di quanto detto nella conversazione. Per gli autori padri dell'analisi della conversazione, la formulazione è la pratica di mettere in parola quanto sta accadendo nella conversazione (Garfinkel e Sacks, 1970); attraverso un insieme di pratiche (nominare, descrivere, spiegare) i partecipanti alla conversazione trasformano la conversazione stessa in oggetto di conversazione. Per Heritage (1985) la formulazione è il modo di riprendere "lo spirito" di quanto è stato detto, ciò che per Orletti (1983) diventa "glossa": riprendere quanto detto rielaborandone il senso. Sono difatti importanti strategie di negoziazione: il parlante attraverso esse propone la sua comprensione di quanto detto dal suo interlocutore manifestando ricerca di accordo o disaccordo. Le formulazioni svolgono un ruolo costitutivo della conversazione e sono altamente riflessive perché costruite secondo

le modalità del contesto in cui esse vengono messe in atto (Caronia, 1997). Nelle interazioni può infatti verificarsi che il terzo turno sia occupato da riformulazioni del secondo turno che possono essere considerate come le “versioni finali” dei fatti.

Il terzo turno consiste nel turno immediatamente successivo a una coppia di elementi adiacenti (come una domanda e una risposta), e viene utilizzato, di solito, per commentare, valutare, esprimere un giudizio, rifiutare, o anche per dare feedback e per comunicare di aver ascoltato ciò che è stato appena detto. Spesso, il terzo turno viene utilizzato per formulare un riepilogo di ciò che è stato detto nel turno precedente, e sebbene si possa pensare che questa sia una mossa neutrale, in realtà attraverso il riepilogo è possibile risalire ai concetti ritenuti rilevanti da chi ha dato inizio alla coppia adiacente, prestando attenzione agli aspetti che vengono ripresi, riassunti, riformulati (Orletti, 2000).

Dal punto linguistico la formulazione è un tipico atto metacomunicativo. L'uso della formulazione è frequente nelle interazioni istituzionali in cui è opportuno usare un certo tipo di linguaggio istituzionale e in cui gli esperti hanno bisogno di classificare gli eventi dei pazienti all'interno di particolari categorie conoscitive (Goodwin, 1994). Infine, un aspetto estremamente interessante per gli analisti della conversazione riguarda la presenza dei meccanismi di riparazione per errori che si verificano durante la presa dei turni, utili per gestire i problemi di comprensione (per l'ascoltatore) e di produzione (per il parlante) (Fele, 2007; Sidnell, 2010).

Tali meccanismi non si interessano alle questioni grammaticali o sintattiche della conversazione, bensì si preoccupano della comprensione delle persone coinvolte nell'interazione. Essi sono una prova della co-costruzione della comprensione reciproca, e dell'esistenza degli aspetti temporali, locali e procedurali della conoscenza che viene negoziata, condivisa, rivisitata all'interno di interazioni intersoggettive e reciproche (Schegloff, 2000; Ochs, Schegloff, Thompson, 1996; Raymond, 2003). Come sostiene Fele (2007, p.45), “la riparazione è lo strumento fondamentale che i partecipanti ad una conversazione usano per riportare gli eventi

alla normalità quando qualcosa va storto nell'interazione riguardo alla propria o altrui comprensione degli eventi in corso”.

Le riparazioni possibili per i partecipanti ad un'interazione sono di tre tipi e avvengono quando nel discorso i parlanti incontrano una “fonte di disturbo”:

1. Autoriparazione (auto-iniziata): avviene quando il parlante, dopo essersi accorto che qualcosa di ciò che sta dicendo non va bene o non viene compresa dall'interlocutore, si autocorregge mentre parla;
2. Richiesta di correzione: etero-inizio e auto completamento: l'interlocutore, nel momento in cui non comprende o ha dei dubbi sulla correttezza dell'enunciato, può chiedere un chiarimento che porta colui che ha formulato l'enunciato finire. Questo può avvenire tramite l'uso di “*repair initiator*” ovvero l'uso di domande di chiarimento come “chi?”, “cosa?” (Schegloff, 1997). Oppure l'uso di “*echo question*” ovvero di domande che ripetono una parte del tuoro del parlante in modo da fargli percepire un possibile problema (Duranti, 2000, p.234).
3. Etero-riparazione (etero-iniziata e auto-completata): l'interlocutore può anche correggere il parlante, riformulando un pezzo del suo discorso (ad es. “volevi dire...”), anche in modo dubitativo, inducendo il primo parlante a confermare la riparazione proposta (Drew, 1997)²¹.

Generalmente, il meccanismo della riparazione viene iniziato nel turno successivo a quello in cui compare il problema (*trouble source*). L'uso della riparazione serve per eliminare la fonte di disturbo e incomprendione in modo che la conversazione possa continuare a scorrere. Pertanto la riparazione viene considerata come un aggiustamento intersoggettivo (Heritage, 1984, pp.254-260).

²¹ Norrik (1991) sottolinea come le eteroriparazioni, sembrerebbero tipiche di situazioni sociali asimmetriche quali, ad esempio, la relazione genitori/figli, insegnante/alunni, parlanti nativi/parlanti di seconda lingua. A tal riguardo, il *repair* e, in particolare, l'*other initiated repair* sembra essere uno strumento fondamentale per favorire l'apprendimento tramite la socializzazione (Schegloff, Sacks e Jefferson, 1977, pp. 380-381).

A seguito di questa rassegna relativa ai principali meccanismi comunicativi che vengono studiati dall'analisi della conversazione, crediamo possa essere utile presentare anche una breve rassegna di come si sono organizzati gli studi di analisi della conversazione in un continuum temporale. Partiremo pertanto presentando i temi e gli interessi degli studi di prima generazione fino ad arrivare all'analisi della conversazione applicata che caratterizza gli studi di terza generazione.

2.6 Studi di prima generazione: la conversazione ordinaria

In origine, i primi studi dell'Analisi della Conversazione si sono concentrati sulla conversazione ordinaria, cercando di trovare in essa le forme basilari di organizzazione dell'interazione conversazionale (come i meccanismi di alternanza di turni, le correzioni, le coppie adiacenti, cfr paragrafo 2.4). Ciò che è sorto come aspetto comune e imprescindibile di ogni tipo di conversazione, è che alla sua base c'è e deve esserci la condivisione di un repertorio culturale di tipi di attività, o "frame" (Goffman, 1974), per far funzionare la conversazione (anche il disaccordo, ad esempio, necessita di un frame condiviso: i partecipanti devono riconoscere di essere in disaccordo).

Come sostenuto da Bercelli (1999), i partecipanti possono segnalare e riconoscere un certo tipo di attività come tale solo se condividono (attraverso il repertorio culturale) la possibilità che la presenza di quella determinata attività sia legittimata in quel momento (ibidem, p.104).

È su questi aspetti che l'Analisi della Conversazione si avvicina all'etnometodologia di Garfinkel di cui abbiamo parlato nei paragrafi precedenti: prende in prestito da questa, l'attenzione per gli etnometodi messi in atto dai partecipanti all'interazione, ossia si occupa di osservare i modi di produzione e di segnalazione delle attività in corso che si può ritenere facciano parte del repertorio condiviso dai partecipanti (ibidem).

Gumperz identifica, a tal proposito, gli indici di contestualizzazione (o *cues*) riferendosi ai fenomeni prosodici (Gumperz, 1982), focalizzandosi sul processo mediante il quale aspetti centrali dell'interazione in corso (centrali ai fini della comunicazione) sono segnati da indici verbali e non verbali che consentono di identificare, in modo interpretativo, il tipo di contesto attivato e reso rilevante al momento sulla base di convenzioni culturali che non sono codificate, quindi, inconsapevoli e non esplicitabili (Bercelli, 1999, p. 105).

La produzione e l'interpretazione di tali indici non dipendono da scelte soggettive, esse accompagnano costantemente ogni segmento di parlato naturale e sono indispensabili per la comprensione e la contestualizzazione (*ibidem*).

Gli indici di contestualizzazione si rifanno ai fenomeni prosodici come:

- variazioni di tono (profili di intonazione), di volume, di velocità, pause
- stili e lessico (cambio di codice, cambio di registro)
- mimica, gesti, postura, sguardo

Non rientrano in questa classificazione i segnali referenziali (come dire qualcosa riguardo a ciò che si sta dicendo) che rientrano in un'attività ulteriore (Orletti parla a tal proposito di glosse, 1983). Gli indici presentati da Gumperz assolvono la funzione di "metacomunicazione" studiata da Bateson (1972), e segnalano il tipo di attività in corso (Levinson, 1979)²².

²² Gli indici di contestualizzazione, fondamentalmente, assolvono ad una sorta di orchestrazione musicale del parlato (Bercelli, 1999) che consente ai parlanti di riconoscere ciò che stanno facendo momento per momento. Riprendendo la sintesi offerta da Bercelli (1999), solitamente i segnali si sovrappongono al parlato segmentandolo in "segmenti di parlato" prodotti e segnalati prosodicamente, e li costituiscono come "unità intonative" (Chafe, 1994) riconoscibili da: pause, rotture di ritmo, accelerazioni. Tali unità sono espressione linguistica di un'informazione che prima è nella mente del parlante e poi grazie ad esse diventa attiva nella coscienza dell'ascoltatore (*ibidem*).

Un aspetto cruciale riguarda il modo in cui un cue connota il senso di un segmento: gli indici non contribuiscono al significato in modo univoco ma si limitano a marcare un elemento rispetto allo sfondo, suggerendone un'interpretazione piuttosto che un'altra, perchè dipendono da convenzioni culturali

Infatti è il riconoscimento del tipo di attività in corso, a cui gli indici certamente contribuiscono, ad essere necessario per determinare i significati referenziali dei termini e degli enunciati espressi.

Nel 1984 Sacks, nel suo pionieristico *On doing "being ordinary"*, adottò un approccio etnometodologico verso ciò che poteva essere definito ordinario. Nella sua argomentazione non affermava l'esistenza di categorie di persone o di esperienze necessariamente ordinarie, ma piuttosto propendeva per ipotesi che queste lo potessero diventare. Perciò l'ordinarietà, che consiste nell'apparire "*no different*", sembra essere qualcosa a cui lavorare al fine di poterla raggiungere durante l'interazione.

Le interazioni ordinarie rappresentano il modello di base della comunicazione interpersonale di natura simmetrica. Nelle interazioni ordinarie "ciò che uno può, possono gli altri" (Leonardi, Viaro, 1983, p. 147) e tutti i partecipanti all'interazione possono, momento per momento, indirizzare l'andamento della conversazione. Si parla a questo proposito di organizzazione gestita dello scambio comunicativo (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) che si concretizza nell'alternanza del turno di parola. Nelle interazioni fra pari si nota che, a ogni potenziale completamento del turno, è dato a tutti i partecipanti il diritto di prendere la parola. La conversazione ordinaria, pertanto, presenta come caratteristica primaria: la simmetria tra i partecipanti.

Tutti, in egual misura, possono prendere la parola. L'interazione è locale e contingente (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974) non è dato a sapere chi parlerà per primo, quanto e di che cosa parlerà, tutto è deciso al momento con turni che sono prevalentemente più brevi rispetto alla conversazione istituzionale. Nella conversazione ordinaria è attivo il sistema di presa di turno: il parlante ha diritto di parlare fino al raggiungimento del cosiddetto primo possibile completamento dell'unità del suo turno (*Turn- Constructional Units: TCU*). A questo punto vi è il punto di rilevanza transizionale dove la selezione del parlante successivo può essere fatta per etero-selezione o auto-selezione. Una volta che chi parla ha terminato la sua unità discorsiva, i partecipanti hanno a disposizione un set ordinato e ricorsivo di opzioni. Anche le pause segnano i punti di rilevanza transizionale, il trattamento del

silenzio è contingente rispetto al suo posizionamento, un silenzio dopo una risposta è diverso rispetto ad un silenzio dopo una domanda (Auer, Couper-Kuhlen e Müller, 1999; Couper-Kuhlen, 1993). Se le tre opzioni di presa di turno dopo un silenzio non vengono messe in atto il meccanismo della presa di turno continua ad essere operativo fino a quando qualcuno non riprende a parlare. Si parla in questo caso di "Silenzio rumoroso" tra due persone che in una conversazione rinunciano a prendere il turno (Fele, 1999, 2007). Il sistema della presa di turno costituisce una specificazione di quell'ordine di fenomeni che Goffman ha chiamato "ordine dell'interazione" e Garfinkel "proprietà del campo fenomenico" si tratta di una delle occasioni in cui il nostro ambito di azione e la nostra intenzionalità individuale si trovano ad essere "composti" in una organizzazione locale specifica, che richiede tempi e modi determinati per la sua espressione.

Diverso è ciò che avviene nelle conversazioni di tipo asimmetrico, vale a dire quelle che hanno luogo in contesti istituzionali e professionali (Berçelli, 1999) e che verranno illustrate nel prossimo paragrafo.

2.7 Studi di seconda generazione: Interazioni istituzionali

Quando si parla di asimmetria nel potere interazionale, ciò a cui non si può evitare di fare riferimento è lo studio delle conversazioni che avvengono in contesti istituzionali, i cui scopi determinano una diversificazione dei ruoli partecipativi (Orletti, 2000). Gli studi di Analisi Conversazionale sulle interazioni istituzionali, come afferma Orletti, hanno mostrato come le modifiche strutturali rispetto alle conversazioni ordinarie, indichino in modo abbastanza chiaro la sensibilità dei partecipanti ai fattori contestuali (Orletti, 1994). Tali modifiche strutturali nella struttura conversazionale sono indice del lavoro interazionale *"attraverso cui gli interagenti si riconoscono in una determinata istituzione e ne ricostruiscono le caratteristiche strutturali"* (Orletti, 2000). Ma dove è l'istituzione quando due persone interagiscono? Cosa nel discorso rende rilevante e comprensibile

l'istituzione?. Drew e Heritage (1992, pp. 22-25) distinguono alcune caratteristiche fondamentali sulla base delle quali andare ad analizzare le interazioni istituzionali. Tali caratteristiche rendono "l'istituzione" rilevante all'interno di un'interazione. In primo luogo, una conversazione di tipo istituzionale risulta essere orientata verso uno scopo (*goal-oriented*) rilevante dal punto di vista istituzionale e i soggetti coinvolti in tale conversazione adottano una modalità di azione in grado di ottemperare a precise finalità istituzionali. Il discorso si configura come orientato al contesto in cui avviene l'interazione (*context-shaped*) . In secondo luogo, una conversazione istituzionale è solitamente più limitata a livello tematico rispetto ad una conversazione ordinaria, basti pensare al tipo di argomenti trattabili in un'aula di tribunale o durante una visita medica. In altre parole è limitata secondo precisi vincoli o risorse messe a disposizione dall'istituzione in causa. In terzo luogo, l'*institutional talk* è normalmente associato a schemi, procedure, logiche e modelli di ragionamento particolari di uno specifico contesto. Sebbene il contesto sia importante da valutare e da prendere in considerazione, tuttavia, come sottolineano Drew e Heritage, non è questo a rendere una conversazione istituzionale, tant'è che persino una telefonata effettuata da casa può essere catalogata come tale a condizione di possedere le caratteristiche rilevanti agli scopi istituzionali. La tabella che segue sintetizza, in modo schematico, le caratteristiche di un'interazione di tipo istituzionale che abbiamo descritto in questo paragrafo.

Tab. 2 Le caratteristiche delle interazioni istituzionali

Caratteristiche interazioni istituzionali	Aree di interesse e analisi all'interno delle interazioni istituzionali
1) Sono orientate a obiettivi	1) Scelta lessicale
2) Sono orientate a identità specifiche	2) Strutturazione e organizzazione dei turni di parola
3) Le azioni comunicativamente possibili sono circoscritte	3) Organizzazione delle fasi

Caratteristiche interazioni istituzionali	Aree di interesse e analisi all'interno delle interazioni istituzionali
4) Presentano una serie di procedure e logiche tipiche di un particolare contesto	4) Dimensioni sociali: 1) Organizzazione dell'asimmetria conversazionale 2) Cautela professionale

L'*institutional talk* si configura quindi come una forma particolare di interazione sociale nella quale i partecipanti si orientano circa il contesto istituzionale (ad esempio il contesto medico, giuridico, educativo) lasciandosi guidare dal quale per realizzare le loro distinte azioni istituzionali (Arminen, 2005).

Per quanto riguarda l'organizzazione della presa di turno (Sacks et al., 1974), nella conversazione ordinaria vi è ben poco di predeterminato e di prevedibile, mentre nella conversazione istituzionale l'organizzazione dei turni e il tempo di parola risultano spesso pre-definiti e pre-allocati, e solitamente la maggioranza di questi turni sono organizzati in modo tale che una parlante ponga le domande e l'altro risponda ad esse.

Il caso più classico della pre-allocazione e della pre-definizione dei turni è quello relativo alla struttura *Q-A turn taking organization* dove colui che pone le domanda di apertura solitamente rappresenta anche l'istituzione all'interno della quale si sta svolgendo la sequenza di conversazione²³.

L'interazione risulta organizzata in "fasi tipiche" come le aperture, l'introduzione al problema, le chiusure, che vanno così a definire una struttura portante dell'incontro istituzionale. Ogni fase è orientata alla co-costruzione del compito istituzionale ed entrambi i partecipanti sono orientati ad esso. Mentre l'interazione ordinaria ha un'

²³Ad esempio, in relazione alle domande di apertura dei medici e al livello di soddisfazione dei pazienti è interessante lo studio di Heritage e D. Robinson (2005) dove emerge che le "open-ended questions" siano più positive ai fini della visita e della cura del paziente (altri studi medico paziente: Byrne e Long, 1976 sul comportamento dei medici nelle diagnosi; Heath, 1992 sulle risposte dei pazienti; Peräkylä, 1998)

organizzazione multiforme, un'interazione istituzionale presenta una struttura riconoscibile e ricorsiva (Fele, 2007).

Nell'*institutional talk* oltre a variare il ritmo e la dimensione dei turni rispetto alla conversazione ordinaria, anche la scelta del linguaggio è strettamente legata al contesto istituzionale (Sacks, 1979, Orletti 2000) e al ruolo del parlante. Un esempio offerto dal lavoro di Sacks (1964-72) fa riferimento al momento in cui un parlante, in quanto membro di un'organizzazione, fa riferimento a se stesso utilizzando il plurale "noi" e non "io" (Drew e Heritage, 1992).

Inoltre vengono utilizzate parole e termini caratteristici dell'istituzione, un lessico specialistico proprio dell'istituzione che sottolinea la differenza tra l'esperto e le persone comuni, definendo il posizionamento e i ruoli rispettivi dei parlanti (Orletti, 2000).

Studiando a fondo le conversazioni istituzionali, Heritage individua quattro tipi di asimmetrie -che si ricollegano anche agli aspetti sottolineati da Orletti (2000) - che tuttavia non rappresentano una caratteristica strutturale, e non definiscono l'interazione come tale.

Heritage parla di asimmetria di partecipazione, di asimmetria rispetto al "*Knowhow*" e all' esperienza (ad esempio chi incarna l'istituzione tratta l'individuo come un caso di routine, mentre l'individuo porta il suo caso come se fosse personale e unico), di asimmetria (epistemica) di conoscenza e infine di asimmetria di accesso alla

conoscenza (che tipo di accesso²⁴ hanno gli interlocutori rispetto alle conoscenze che vengono portate in gioco tramite il discorso)²⁵.

Orletti presenta una lista di caratteristiche che è possibile ritrovare in tutte le conversazioni che rispondono a fini istituzionali:

- 1) Gli interagenti nelle conversazioni istituzionali hanno a disposizione una gamma di opzioni comunicative e comportamentali limitate;
- 2) Ogni interagente acquisisce una specializzazione in merito alle opzioni comunicative da esibire (ad esempio c'è chi fa domande e chi invece risponde).
- 3) Le macrofunzioni principali della conversazione che riguardano la gestione, ossia 1- l'organizzazione dell'interazione, 2- la trasmissione di conoscenze e 3-la funzione di relazione sociale, nelle conversazioni istituzionali assumono una riorganizzazione gerarchica per la quale la prima è più importante della seconda che a sua volta emargina la terza.
- 4) Nelle conversazioni istituzionali si assiste ad una subordinazione dell'interazione che si dedica totalmente ai fini istituzionali, annullando, se necessario, anche le procedure di ragionamento comune.
- 5) Le interazioni istituzionali hanno una caratteristica struttura in fasi, che vanno oltre alle tipiche di apertura e chiusura comuni alle conversazioni ordinarie. Le fasi delle conversazioni istituzionali hanno funzioni e struttura diverse e rispondono a precisi fini istituzionali, sono talvolta rigidamente strutturate anche in termini di potere interazionale, e talvolta più libere e somiglianti alla conversazione ordinaria.

²⁴ Conoscenza di prima mano o di seconda mano (cfr III capitolo)

²⁵ Nelle interazioni di tipo istituzionale chi controlla il discorso (ovvero colui che si può collocare in una posizione "up" rispetto al suo interlocutore) possiede la prerogativa di mettere in campo delle "formulazioni" che si configurano come interpretazioni e riassunti di ciò che l'interlocutore ha appena detto. Nelle interazioni istituzionali si verifica spesso che siano poi le posizioni parafrasate a diventare quelle ufficiali, le uniche ratificate e considerate corrette (Orletti, 1983).

- 6) Un'altra caratteristica rilevante nelle conversazioni istituzionali è la presenza della cosiddetta “**agenda nascosta**”: un aspetto studiato soprattutto negli incontri medico-paziente (Frankel, 1984) che ha messo in evidenza come all'interno di questi scambi da una parte c'è il medico che assume totale controllo sull'interazione formulando domande e passando apparentemente da un argomento all'altro, e dall'altro un paziente che non conosce il ragionamento che lega la successione delle domande. Questo perché è solo il medico ad essere a conoscenza dell'agenda nascosta, ossia dell'articolazione dell'evento, della sua organizzazione, della sua strutturazione, degli elementi necessari affinché lo scopo della visita sia raggiunto.
- 7) Infine, all'interno delle conversazioni istituzionali è previsto l'uso di varietà specialistiche. Le persone che rappresentano l'istituzione, o che ne fanno semplicemente parte, fanno ricorso ad un lessico specialistico. Scegliere di utilizzare una varietà linguistica specialistica è un modo per dimostrare il proprio status e ribadire in qualche modo la distanza sociale che giustifica la diversa distribuzione dei ruoli e del potere interazionale all'interno della conversazione. Inoltre la varietà specialistica tipica di una professione o di un'istituzione proietta la sua tipica prospettiva sulla realtà che si dimostra del tutto diversa da quella che ne potrebbe avere un non addetto ai lavori, e funziona come un filtro per distinguere un'osservazione effettuata da un professionista e un'altra prodotta in maniera chiaramente occasionale.

2.7.1 Dimensione sociale delle interazioni istituzionali

Quelle che verranno presentate di seguito sono dimensioni conversazionali che risultano ampiamente distribuite all'interno delle differenti fasi che caratterizzano le interazioni istituzionali. Queste dimensioni non risultano dipendenti o legate a specifiche sequenze di azioni ma possono emergere in ogni momento dell'interazione (Drew e Heritage, 1992). Parleremo di asimmetria all'interno delle interazioni istituzionali che può assumere diverse forme e sfaccettature. Parleremo

inoltre di “cautela professionale” che risulta essere ossia quell’atteggiamento che viene spesso assunto dai professionisti proprio in luce agli aspetti performativi legati alla loro identità professionale.

2.7.1.1 Asimmetria nell’interazione istituzionale

Sono definite interazioni asimmetriche quelle in cui si verifica “disparità di potere interazionale”: ossia *“interazioni comunicative in cui non si realizza fra gli interagenti una parità di diritti e doveri conversazionali, ma i partecipanti si differenziano per un accesso diseguale ai poteri di gestione dell’interazione”* (Orletti, 2000, p. 12).

Rispetto alla conversazione ordinaria in cui ogni partecipante può intervenire e modificare l’andamento della conversazione, essendo essa organizzata e gestita localmente ed interazionalmente (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), nelle conversazioni asimmetriche entrano in gioco modalità particolari di partecipazione che caratterizzano questo tipo di interazioni. Tali asimmetrie possono essere legate a questioni di personalità, laddove un partecipante si dimostri più spigliato o più timido, o posseda più conoscenza dell’altro, oppure è possibile collegarle a fattori di condizione sociale, come la professione, lo status, o la posizione istituzionale. Orletti (2000) presenta una possibile categorizzazione a partire dalle cause dell’asimmetria, distinguendo quelle di origine esogena, determinate da fattori esterni alla conversazione che però in qualche modo condizionano l’andamento dello scambio comunicativo, da quelle di origine endogene che si caratterizzano per una diversa distribuzione delle mosse forti e rispettive risposte fra i partecipanti (ibidem, p.40).

Nonostante l’asimmetria sia individuabile in tutta la struttura dell’interazione, come fa notare Orletti (2000), esistono punti critici in cui la diseguale distribuzione di potere è particolarmente evidente:

1. il primo punto critico è **il meccanismo di alternanza dei turni**: mentre nella conversazione ordinaria, al momento in cui si ritiene che il parlante abbia

finito di parlare, parte una sorta di “gara” per chi debba parlare per primo, visibile grazie a brevi sovrapposizioni e partenze simultanee, nelle conversazioni dette asimmetriche è possibile che ci sia una predeterminazione nell’alternanza dei turni. Nelle conversazioni più formali viene a mancare la gestione locale e negoziale dell’attribuzione del turno di parola e prevale, invece, una modalità più predeterminata (come una scaletta di un’intervista o di un dibattito).

2. Il secondo punto critico è quello che viene definito “**terzo turno**” e consiste nel turno immediatamente successivo a una coppia di elementi adiacenti (come una domanda e una risposta), e viene utilizzato, di solito, per commentare, valutare, esprimere un giudizio, rifiutare, o anche per dare feedback e per comunicare di aver ascoltato ciò che è stato appena detto. Nelle conversazioni asimmetriche, il partecipante all’interazione che ha ricevuto un commento nel terzo turno, a differenza delle conversazioni ordinarie, non può controbattere. Come sostiene Frankel riguardo all’utilizzo del terzo turno: *“rappresenta(...) una forma di controllo sequenziale, in quanto consiste di una opportunità non reciproca per colui che inizia la sequenza di indicare il proprio orientamento rispetto all’informazione data da colui che risponde”* (Frankel, 1984, p.156)²⁶.

Anche se, fondamentalmente, l’asimmetria si verifica in quasi tutte le conversazioni, quando l’emergere di una momentanea leadership può modificare l’equilibrio nella distribuzione di potere comunicativo, si parla di interazioni asimmetriche quando

²⁶ Come scrive Orletti (2000), se nelle interrogazioni in classe l’assenza di terzo turno può essere intesa come una valutazione negativa (Sinclair e Coulthard, 1975), nelle interazioni medico-paziente il terzo turno viene lasciato volontariamente vuoto per evitare di assumere un atteggiamento valutativo, salvo per esprimere conferme della ricezione del messaggio (Frankel, 1984). Inoltre, spesso, il terzo turno viene utilizzato per formulare un riepilogo di ciò che è stato detto nel turno precedente, e sebbene si possa pensare che questa sia una mossa neutrale, in realtà attraverso il riepilogo è possibile risalire ai concetti ritenuti rilevanti da chi ha dato inizio alla coppia adiacente, prestando attenzione agli aspetti che vengono ripresi, riassunti, riformulati (Orletti, 2000).

tali asimmetrie modificano la struttura partecipativa dell'interazione, ovvero si definiscono diritti e doveri conversazionali dei partecipanti allo scambio comunicativo sull'intero assetto dell'interazione (ibidem).

Linell e Luckmann (1991), come citati da Orletti, all'interno del più vasto concetto di "asimmetria", identificano quattro categorie legate al concetto della dominanza:

- 1) **dominanza quantitativa:** riferendosi alla differenza di quantità di spazio interazionale esistente tra i partecipanti all'interazione (Orletti, 2000). Per spazio interazionale alcuni autori considerano il numero di parole dette, altri il numero dei turni, altri ancora la durata dei turni di parola. In ogni caso, questo dato da solo non basta a rendere conto della complessità del fenomeno dell'asimmetria, piuttosto, rivela un dato alquanto paradossale: spesso avere questo tipo di dominanza rispecchia una posizione subordinata, di debolezza più che di potere (ibidem) come nel caso delle interrogazioni in classe o in tribunale;
- 2) **dominanza interazionale:** ha a che fare con la possibilità di determinare l'andamento della conversazione attraverso il controllo dell'organizzazione delle sequenze, attraverso la possibilità di compiere "mosse forti" come dare inizio ad una sequenza, fare una domanda, cambiare discorso (ibidem);
- 3) **dominanza semantica:** riguarda il controllo sugli argomenti trattati, e in qualche modo ha a che fare con la capacità di imporre la propria prospettiva (ibidem);
- 4) **dominanza strategica:** consiste nella possibilità di realizzare le mosse più importanti sul piano strategico. È un tipo particolare di dominanza che può essere valutato solo successivamente all'interazione per il suo essere legata a fattori esterni la conversazione (ibidem).

I parametri presentati da Linell e Luckmann oltre a definire le caratteristiche delle conversazioni asimmetriche, rispecchiano contemporaneamente anche i "diritti" interazionali che caratterizzano la figura del regista, ossia del partecipante che guida questo tipo di interazione. Il regista esercita, in qualche modo, una sorta di controllo

sull'andamento della conversazione e, nel lavoro di Orletti (2000) è presente una lista degli aspetti che caratterizzano tale forma di controllo conversazionale:

- 1) Innanzitutto, il regista *“apre e chiude l'interazione delimitandone i confini interni ed esterni rispetto all'intero flusso dei rapporti sociali”* (ibidem, p. 18). Le fasi di apertura e di chiusura delle conversazioni sono uno degli oggetti di studio indagati dall'Analisi Conversazionale. Durante la fase di avvio di una conversazione in un contesto formale, istituzionale, è solito trovare forme rituali che ridefiniscono l'identità dei soggetti che vi partecipano. Attraverso fasi di identificazione e raccolta delle generalità o dei dati anagrafici, della costruzione di una cartella o una scheda, si viene in qualche modo *“etichettati”* dal lavoro di regia che introduce il soggetto subordinato (ibidem, p.19). queste fasi sono solitamente caratterizzate da rituali riconoscibili, Orletti parla di *“vere e proprie formule codificate”* (ibidem, p. 20) che hanno il potere di trasformare la realtà una volta pronunciate.
- 2) *“Il regista attribuisce il diritto a parlare attraverso le varie procedure di etero-allocazione dei turni”* (ibidem, p. 21) poiché nelle conversazioni asimmetriche l'autoselezione del parlante avviene in modo sporadico, e se avviene o si tratta di un'insubordinazione che mette in discussione il potere del regista (Leonardi, Viaro, 1990), o si tratta dell'avvio di una sequenza particolare (ad esempio chiedere un chiarimento), oppure si tratta di una breve sospensione del frame istituzionale che fa posto a una fase più informale (Orletti, 2000).
- 3) *“Il regista mette in atto mosse che stabiliscono una rilevanza condizionale per tutto ciò che avviene dopo”* (ibidem p.24). Per rilevanza condizionale si intende che l'assenza di risposta da parte dell'interlocutore alla mossa iniziale del regista è un'assenza significativa, poiché le mosse del regista vincolano in qualche modo lo sviluppo dell'interazione.

- 4) Il regista “*esercita un controllo sui temi in discussione (...) decide ciò di cui si parla e come se ne parla*” (ivi).
- 5) Il regista “*nei casi in cui sembra venir meno l'accordo dei partecipanti sulla definizione della situazione in corso ha il potere di ristabilire l'ordine interazionale attraverso commenti metacomunicativi che ridefiniscono la cornice contestuale e il tipo di attività interazionali in cui si è coinvolti. È questo il potere di definire la situazione*” (ivi).

Questa funzione del regista rimanda alla questione della “flessibilità” legata ai ruoli e alle identità in gioco già accennata in precedenza, e l’idea di flessibilità del contesto come “luogo” di volta in volta reso rilevante e messo in scena dai partecipanti. La definizione del contesto creato durante l’interazione non è sempre univoca per i partecipanti. Il regista ha la possibilità di stabilire in modo chiaro quale sia il contesto attivato dimostrando quello che Orletti definisce il massimo grado di potere del regista (ibidem, p. 25).

- 6) Infine, il regista “*ha il potere ultimo di decidere se un comportamento rientra nelle regole dell’interazione in corso o se costituisca un’insubordinazione*” (ibidem, p.26). Nelle conversazioni asimmetriche spetta al regista legalizzare la presenza di alcune mosse e definire la violazione di regole che nella conversazione ordinaria, diversamente, spetterebbe agli interagenti attraverso la negoziazione e la gestione locale dello scambio comunicativo.

L’asimmetria interazionale risulta pertanto una caratteristica che è possibile individuare nelle interazioni di tipo istituzionale che presentano una struttura organizzativa del discorso diversa rispetto a quella tipica delle interazioni di tipo ordinario. Nel prossimo paragrafo presenteremo un’altra caratteristica che è possibile osservare all’interno di un’interazione di tipo istituzionale.

2.7.1.2 Cautela professionale

In molti casi l'interazione istituzionale è caratterizzata da quella che è stata chiamata la cautela interattiva, si tratta di una dimensione spesso presente ma non necessaria. Essa ha lo scopo di mitigare il senso che si vuole dare a determinate asserzioni. I professionisti scelgono con cura le parole da usare cercando in primo luogo di evitare di produrre delle asserzioni troppo "forti". Tale cautela viene espressa dai professionisti in diversi modi per esempio l'uso di frasi indirette, l'uso di vari mitigatori lessicali. Lo scopo è quello di evitare di giungere a conclusioni affrettate o definitive. Questa cautela serve per mostrare orientamento verso il proprio ruolo istituzionale per permettere al professionista di rimanere neutrale e di non essere percepito dall'interlocutore come eccessivamente autoritario (Heritage e Greatbatch, 1991). Inoltre, è stato messo in luce che la cautela professionale viene usata dai professionisti soprattutto quando devono dare "cattive notizie" agli interlocutori. Ad esempio, Bergmann e Maynard (1992) mettono in evidenza come gli psichiatri usino molta cautela comunicativa quando devono comunicare ai genitori che il loro bambino soffre di un particolare disturbo psichico. Anche nel caso delle interazioni tra genitori e insegnanti, è stato messo in evidenza che gli insegnanti usano un numero elevato di mitigatori lessicali quando devono valutare negativamente il rendimento scolastico di un bambino (Pillet-Shore, 2015, 2016). La cautela professionale risulta un'interessante modalità comunicativa attraverso la quale i professionisti mostrano il fatto di essere orientati alla sensibilità dei loro interlocutori. Inoltre mostrando di scegliere le parole con "cura" i professionisti dimostrano di prestare attenzione al destinatario dei loro turni e di tenere sempre presente il "frame" legato alla difesa di quella che Goffman definiva "faccia" (cfr capitolo 2) cercando di prevenire ed evitare che il proprio interlocutore si possa sentire in qualche modo offeso o accusato.

2.8 Studi di terza generazione: L'analisi della conversazione applicata

L'analisi della conversazione applicata cerca di fare suoi i principi teorici degli studi di prima e seconda generazione con lo scopo di renderli applicabili a contesti concreti di lavoro professionale. In particolare, l'analisi della conversazione applicata presenta due scopi principali:

- 1) Può essere usata per applicare i concetti teorici dell'analisi conversazione "pura" per comprendere in modo dettagliato il funzionamento delle interazioni istituzionali come i colloqui tra genitori e insegnanti, le consultazioni mediche, le interazioni in tribunale.
- 2) Può essere usata come utile strumento a sostegno dei professionisti immersi nella pratica per aiutarli a "vedere" possibili problemi comunicativi interni all'organizzazione lavorativa, approfittando dell'analisi conversazionale che mette in luce come i contesti istituzionali funzionino e siano organizzati. I ricercatori che si avvalgono di questo metodo possono suggerire miglioramenti dei servizi tipici di una particolare istituzione (Antaki, 2011).

Studiosi dell'analisi conversazione in contesti istituzionali come Drew e Heritage (1992) hanno cercato di mettere in luce come l'organizzazione conversazionale possa mettere in evidenza come le istituzioni vengono costruite e riprodotte all'interno dei discorsi di coloro che vi si trovano ad interagire. Gli autori hanno sottolineato come i contesti istituzionali siano profondamente diversi da quelli ordinari non solo per la presenza di eventuali allestimento e l'organizzazione specifica degli spazi, di certe tipologie di arredamento ma anche da una serie di regole di condotta implicite, modi differenti di costruire i turni di parola e di costruzione del discorso. Lo scopo di questo approccio è quello di mostrare come le istituzioni siano gestite e portate in essere nell'interazione. In questo senso l'analisi della conversazione applicata può essere definita come lo studio di ciò che risulta razionale all'interno delle pratiche realizzate dai membri che si trovano ad interagire in un contesto istituzionale. Usare l'analisi della conversazione applicata può

permettere di comprendere perché ad esempio le persone si giustificano o perché scelgono di valutare determinate cose e non altre. Questo tipo di riflessioni che si possono fare a partire dai dati possono divenire utili per applicare i concetti teorici dell'analisi della conversazione a questioni pratiche (Heap, 1990).

Solitamente i membri di una determinata istituzione percepiscono alcuni aspetti problematici dell'interazione legati alle dimensioni gestionali e organizzative dell'istituzione stessa (Psathas, 1990). L'uso di studi che si avvalgono dell'analisi conversazionale può permettere di mettere in luce aspetti inediti e imprevisi e che tuttavia possono influire notevolmente sul buon andamento dell'istituzione stessa. (Ten Have, 2001).

Conversation Analysis offered a different standpoint for a social organizational understanding of such traditionally-identified social problems as subcultures, conflicts power troubles, and institutional processing (Maynard, 1988, p.311).

Lo studio dell' "interaction order" può contribuire a comprendere quali sono i possibili problemi di un'istituzione e come essi sono strutturati e definiti da coloro che si trovano ad interagire. L'uso di strumenti come le audio-video registrazioni e di metodi di analisi dei dati, come l'analisi conversazionale, può permettere di portare in luce aspetti nascosti della pratica professionale e della dimensione comunicativa.

A tal proposito, lo studio di Heath e Luff (1997, 2000) ha mostrato, l'importanza di quella che gli autori hanno definito "coordinazione silente" tra colleghi che lavorano in punti differenti dello stesso ufficio. Gli autori sostengono che questa coordinazione professionale è raggiunta grazie a contributi verbali, non verbali (sguardo, gesti, orientamento del corpo) e all'uso competente di determinati artefatti semiotici presenti nel contesto istituzionale di riferimento. Questo studio ha il pregio di aver messo in evidenza che per capire le dinamiche del *talk-in-interaction* sia indispensabile orientare l'attenzione verso quegli aspetti del contesto che vengono

resi rilevanti da coloro che interagiscono. L'analisi della conversazione applicata si pone quindi l'obiettivo di offrire nuovi spunti di riflessione a partire dal suo oggetto di studio (le pratiche professionali) con lo scopo di offrire poi strategie di intervento e nuova consapevolezza ai professionisti di un determinato settore.

2.8.1 Prospettiva e punto di vita del professionista

Molti degli studi di analisi della conversazione applicata sono stati rivolti a studiare il punto di vista dei professionisti piuttosto che il punto di vista dei clienti o pazienti a seconda del contesto di studio (Suchman, 1987; Heath, 1988, 1992; Goodwin, 1996). Gli studiosi che hanno intrapreso queste tipologie di ricerche sono consapevoli dell'importanza del punto di vista del cliente e del valore che può avere studiare il suo particolare punto di vista. Può essere utile ad esempio vedere come i pazienti (Stivers, 2007) resistono ai consigli dei medici, ma nel caso in cui questi aspetti conversazionali vengano presi in considerazione questo viene fatto allo scopo di essere funzionali alla formazione del professionista. I risultati che emergono dagli studi che applicano le basi teoriche dell'analisi della conversazione sono rivolti ai professionisti per alcune ragioni fondamentali: 1) la ricerca viene solitamente commissionata e finanziata da un'istituzione (e non da un cliente/paziente) che è interessata a capire le dinamiche relazionali interne dei professionisti che vi lavorano con lo scopo di individuare problemi e risolverli. 2) le istituzioni e le interazioni che si verificano al loro interno presentano una serie di strutture routinarie e ricorrenti nell'organizzazione dell'istituzione stessa. Il professionista segue solitamente un'agenda e il suo lavoro è identificabile in fasi riconoscibili di pratiche ed è orientato a precisi scopi precisi (Drew e Heritage, 1992b). Anche in questo caso l'analisi della conversazione applicata coglie il punto di vista professionale proprio perché cerca di lavorare sugli aspetti ricorrenti e routinari dell'attività professionale. Stivers (2007), ad esempio, ha identificato una serie di pratiche attraverso le quali i medici possono provare a resistere alle richieste

inappropriate di antibiotici da parte dei pazienti. Osservando le interazioni istituzionali dal punto di vista del professionista diviene possibile ricercare elementi ricorrenti che strutturano la sua professionalità in interazione e partendo da questi è possibile poi suggerire corsi d'azione volti a sostenere la sua autorità epistemica e deontologica.

Nel paragrafo che segue presenteremo un elenco sintetico delle diverse tipologie di analisi conversazionale applicata che sono state individuate dalla letteratura.

2.8.2 Sei tipologie di analisi della conversazione applicata

Antaki (2011) nel capitolo introduttivo del volume dedicato all'analisi della conversazione applicata individua sei funzioni fondamentali che essa può ricoprire:

- 1) *Foundational*: in cui l'analisi della conversazione viene applicata a individuare aree di crescita e miglioramento partendo dalle basi del sistema di interazione
- 2) *Social-problem oriented*: in cui il micro sguardo tipico dell'analisi della conversazione viene usato per comprendere questioni macro-sociali e risolvere problemi di interazione sociale
- 3) *Communicational*: quando l'applicazione dell'analisi conversazionale permette di offrire analisi complementari o alternative rispetto ai problemi emersi o percepiti dall'istituzione.
- 4) *Diagnostic*: quando l'uso dell'analisi della conversazione riesce a rivelare possibili correlazioni tra le caratteristiche del discorso e possibili problemi o disturbi di origine psicologica
- 5) *Institutional*: in questo caso l'analisi della conversazione applicata viene usata per mettere in luce in che modo funzionano le istituzioni sociali e per vedere come i professionisti gestiscono i problemi quotidiani che emergono nell'interazione con i loro interlocutori.

- 6) *Interventionalist*: quando l'analisi della conversazione può essere applicata a problemi pratici di tipo comunicativo, con lo scopo di proporre possibili forme di cambiamento.

2.8.3 Punti di forza e limiti dell'analisi della conversazione applicata

Un progetto che si propone di raccogliere dati che siano in qualche modo una buona base per poter produrre un cambiamento e un miglioramento nella pratica professionale ha sicuramente alcuni punti di forza ma rischia di incontrare degli ostacoli. L'analisi della conversazione applicata risulta avere maggiore successo soprattutto in due casi: 1) se il problema o il fenomeno percepito come problematico, ricorre spesso; 2) se tale fenomeno ricorrente è effettivamente percepito come problematico dagli interagenti. Come è stato evidenziato dalla letteratura sulle interazioni istituzionali, ci sono alcuni fenomeni problematici che ricorrono spesso nella vita lavorativa dei professionisti. Ad esempio i medici hanno spesso difficoltà a sollecitare i resoconti completi rispetto alla storia medica dei loro pazienti o le insegnanti devono saper gestire le dimensioni legate all'autorità durante i colloqui. Questi fenomeni problematici che vengono incontrati dai professionisti si configurano spesso come occorrenze di uno stesso fenomeno per le quali usare l'analisi della conversazione può consentire un possibile ripensamento delle pratiche attraverso le quali questi professionisti costruiscono la loro interazione. I ricercatori possono identificare quali sono quelle pratiche comunicative che in qualche modo possono contribuire a migliorare il lavoro professionale e a rendere di più facile gestione eventuali problemi che possono emergere. Tuttavia, non è sempre detto che l'istituzione scelga di accettare i risultati emersi dai dati e di conseguenza i possibili "consigli" e "suggerimenti pratici" che possono derivare dalla lettura dei risultati. Può verificarsi infatti che colui che ha finanziato il lavoro di ricerca non sia d'accordo con i risultati emersi oppure che sia d'accordo ma non abbia gli strumenti materiali e/o finanziari per apportare i cambiamenti necessari. Può anche verificarsi

che i professionisti presenti nei dati non lavorino più all'interno dell'istituzione o che i suggerimenti comportino in qualche modo costi aggiuntivi che l'istituzione non riesce a supportare in un determinato momento (Antaki, 2011). Un altro aspetto critico è legato al fatto che usare un materiale video con gli stessi partecipanti può far emergere molte resistenze. Un professionista che vede in qualche modo che la sua condotta viene “giudicata” per fornire nuove strategie d'azione potrebbe non accettare i suggerimenti proprio in luce del fatto che si sente toccato in modo molto personale. Usare i video per formare i professionisti può essere una pratica educativa e riflessiva molto utile se accompagnata da un dialogo aperto e continuo con i destinatari stessi dell'intervento formativo.

2.9 Riflessività e Analisi della conversazione in ambito educativo

Alla luce degli aspetti metodologici e teorici dell'analisi della conversazione che sono stati presentati in questo capitolo, in questa sede vorremmo soffermarci sui possibili contributi che l'analisi della conversazione può offrire alle figure professionali che si trovano ad interagire quotidianamente in contesti complessi come l'ambito educativo e scolastico. Funzionando come una lente di ingrandimento dei dispositivi comunicativi attraverso cui gli attori impegnanti nell'educazione costruiscono momento dopo momento chi sono, ciò che fanno e le loro visioni del mondo, l'analisi della conversazione può divenire uno strumento di analisi per favorire la riflessività.

Le figure che hanno una responsabilità educativa, come gli insegnanti, sono chiamate ad agire e a prendere decisioni in situ, su base locale.

Esiste un rischio per la professione educativa che è relativo al fatto che in assenza di indicazioni di tipo prescrittivo, gli educatori e gli insegnanti perdano progressivamente la capacità di contestualizzare le loro pratiche (Thompson et al., 2018).

Perché se da un lato, protocolli e buone prassi hanno il vantaggio di indirizzare l'agire educativo e fondare una sorta di sicurezza, d'altro canto essi possono essere

trasformati in strumenti di delega all'esercizio della propria professionalità rinunciando in questo modo a rispondere con l'atteggiamento richiesto all'educatore riflessivo di responsabilità etica e di scelta consapevole.

Protocolli e buone prassi, in effetti, sono un ottimo punto di partenza ma non possono essere considerati punti di arrivo. Assumono valore solo se accompagnati da uno spirito critico che consenta al professionista di calarsi nella relazione con l'altro senza abdicare alla sua propria responsabilità educativa (Contini, Fabbri, 2014).

Ma la riflessione sulle pratiche educative, da sola, non può bastare (Contini, 2014). Il rischio di riflettere senza mettere in discussione i dispositivi stessi della riflessione è quello di confondere la propria soggettività e il modo di intendere le cose per la realtà stessa. A causa dei caratteri di naturalità e di ovvietà che da tempo connotano il sapere educativo- collocato tra quelli "deboli" proprio per la sua mancata natura prescrittiva-, di meccanismi di coazione a ripetere che fanno leva sull'esperienza e sulle buone prassi , sulla "chiacchiera" superficiale e largamente distribuita. È necessario che accanto alla riflessione si attivi la riflessività, un meta livello che faccia della riflessione stessa l'oggetto di interrogazione.

Se la figura dell'insegnante non può essere più ridotta a quella di semplice tecnico chiamato ad applicare dispositivi già dati (norme per l'azione) allora diventa necessario cercare di formarlo come professionista consapevole dei propri repertori di azione.

Lo sviluppo di routine è parte costitutiva di ogni dinamica istituzionale (Berger e Luckmann, 1969) e diviene una parte ineliminabile per poter agire in modo veloce ed efficace nel quotidiano. Tuttavia, il rischio può presentarsi quando a situazioni nuove e inedite vengono offerte le stesse risposte solitamente date alle routine già stabilizzate. Per questo motivo può essere utile sviluppare uno sguardo ermeneutico per i professionisti dell'educazione, affinando le competenze riflessive (Mortari, 2003).

L'idea di pratica riflessiva alla quale si fa riferimento è quella introdotta da Schön con la distinzione tra “riflessione in azione” e “riflessione sull'azione” (Schön, 1992 [1983]). Per quanto riguarda il riflettere in azione l'autore sottolinea quanto il riflettere-in-azione non sia facile da ricostruire a posteriori.

Come già detto l'educatore agisce senza prescrizioni precise trovandosi a dover dare risposte a situazioni sempre diverse e in divenire, e la sua azione si struttura in tre momenti diversi:

- 1) Prima: attraverso le sue teorie pregresse, le sue aspettative, i preconetti, le visioni e gli ideali, secondo quelli che il problematicismo pedagogico definisce “occhiali” intesi come lenti attraverso le quali vede e deforma il mondo delle cose
- 2) Durante: nel momento in cui sceglie di agire in un certo modo piuttosto che un altro
- 3) Dopo: quando riflette sul suo operato.

E per operare in ottica riflessiva, in ognuna di queste “fasi”, per conoscere il suo modo di conoscere, l'educatore dovrebbe essere capace di assumere l'atteggiamento fenomenologico dell'epoché, della sospensione del giudizio, che può aiutarlo nell'esercizio del pensiero critico, nella capacità di stare nel dubbio, considerandosi soggetto sempre in ricerca riuscendo a connettere teoria e prassi.

Con l'epoché o “sospensione del giudizio” viene messo in discussione il tipico atteggiamento naturale del dare per scontato il mondo delle cose attraverso una sua accettazione acritica, credendolo, quindi, oggettivo e oggettivizzabile (Cavana, 2016). Il lavoro educativo presenta tratti di unicità, complessità e varietà che richiedono un lavoro di continuo adattamento alle situazioni contingenti. Le azioni e le pratiche dei professionisti educativi divengono spesso routinarie e abituali tanto che divengono a volte inconsapevoli.

Ma l'evento educativo non è mai casuale, è bensì il risultato di una intenzionalità, anche quando implicita o inconsapevole. Ogni azione educativa è sempre il risultato di una scelta, di un impegno, di una certa visione del mondo e di una progettualità che

vuole trasformare le condizioni di partenza L'evento educativo implica l'esistenza di una direzione intenzionale (Iori, 2016), e attraverso il concetto di epochè ereditato da Husserl, e ripreso da Bertolini, si ricorda l'importanza di non perdere di vista la soggettività della persona umana in ogni processo di conoscenza.

Attraverso l'epochè ogni sapere preconstituito sull'educazione viene relativizzato, per cercare di giungere alla stessa essenza di ciò che si sta studiando. Come scrive Husserl (1972) l'epochè comporta la rinuncia a dare per scontata ogni opinione perché si diventa coscienti dei limiti del proprio bagaglio interpretativo (Iori, 2016)

Operare con epoché comporta, quindi, una presa cosciente di responsabilità, considerando il peso di ogni atto inteso come una scelta, quindi un rischio ma anche impegno.

Per il riflettere sulla situazione possono essere utili strumenti come le audio video registrazioni, trascritte e analizzate attraverso il quadro teorico dell'analisi della conversazione insieme agli insegnanti, in quanto permettono di fissare un dato che per il professionista educativo non può essere colto vista la contingenza in cui esso si verifica. Questo tipo di riflessività cerca di prestare attenzione a come si concretizza l'agire anche a partire dalle pre-comprensioni che ogni professionista ha verso le situazioni in cui opera. La pratica riflessiva risulta indispensabile per evitare un appiattimento delle proprie pratiche educative e favorisce il dialogo con quelle situazioni che presentano tratti di unicità e che non si ripetono mai nello stesso modo .

Le situazioni di cui ci occupiamo in questo lavoro di ricerca, ovvero i colloqui tra genitori e insegnanti, rappresentano situazioni di interazione faccia a faccia in cui genitori e insegnanti negoziano significati e mettono in campo differenti punti di vista e differenti risorse comunicative. Malgrado l'importanza di un professionista riflessivo sono poche le indagini empiriche che vanno ad analizzare le pratiche e i dispositivi che insegnanti e genitori attivano nel corso delle loro interazioni e in situazioni in cui il linguaggio rappresenta il principale mediatore e veicolo dell'azione educativa (Baker e Keogh, 1995).

Utilizzare strumenti all'interno di training e formazioni come l'audiovideoregistrazione e le trascrizioni può permettere agli insegnanti di vedere da vicino le proprie pratiche professionali mettendo in luce il fatto che con il linguaggio spesso si fa molto di più di quanto essi ne siano consapevoli. La letteratura che abbiamo riportato nel primo capitolo mette in evidenza come gli insegnanti avvertano l'urgenza di una formazione capace di sviluppare competenze comunicative in grado di supportare una buona partnership con le famiglie (Epstein, 2005; Willemse et al. (2018); Thompson et al. (2018); Bruine et al. (2018); De Coninck, Valcke e Vander Linde 2018).

Avere un dato videoregistrato può permettere agli insegnanti la fruizione a posteriori di alcuni aspetti del loro agire, della relazione e del loro comportamento in situazione, rendendo pensabile un percorso sulle competenze comunicative supportato da videoanalisi che può divenire uno strumento capace di incentivare non solo la riflessione postuma, ma anche la capacità riflessiva in azione.

Oltre all'uso dei video può essere estremamente utile avvalersi dell'uso dei trascritti che permettono di mettere in evidenza la sequenzialità degli eventi, le dinamiche e le strategie comunicative usate dai partecipanti. Se si tratta, ad esempio, di riflettere su aspetti comunicativi quale la negoziazione dell'autorità e su come spesso possa succedere che i genitori contestino questa dimensione. In questo caso, può essere utile avere un trascritto che permetta di andare a vedere nel dettaglio in quale preciso momento dell'interazione l'insegnante ha contribuito a cedere l'autorità al genitore e/ o il genitore ha tentato di desautorizzare l'insegnante.

Lavorare sui trascritti, costruendo un percorso di formazione all'interno del quale mostrare agli insegnanti le principali strategie comunicative può permettere di restituire loro "agency" interazionale può mettere in evidenza quali sono quelle dimensioni conversazionali che vanno a strutturare l'identità professionale del docente. Inoltre, ad un livello più generale, permettere agli insegnanti di analizzare i dettagli dell'interazione che avviene con i genitori può divenire un utile strumento attraverso il quale sia possibile definire quali sono quegli aspetti della comunicazione

che favoriscono una buona partnership con le famiglie e che contribuiscono alla co-costruzione di alleanze tra scuola e famiglia.

Per concludere, in questo capitolo abbiamo cercato di offrire un quadro complessivo degli aspetti più “tecnici” relativi all’impianto teorico e metodologico dell’analisi della conversazione che risultano indispensabili per comprendere sia il disegno di ricerca sia come saranno analizzati i dati nella seconda parte della tesi. Come abbiamo illustrato l’analisi della conversazione offre un interessante quadro di teorico utile ad aprire nuove piste riflessive intorno all’interazione umana e agli scambi comunicativi che caratterizzano la quotidianità. Alla luce di queste premesse, riteniamo che l’analisi della conversazione possa rappresentare un’interessante framework analitico a partire dal quale sia possibile portare in evidenza alcune dimensioni che caratterizzano la quotidianità delle relazioni educative, che pur essendo quotidianamente sotto l’occhio di tutti, rischiano di non essere fatte oggetto di disamina critica e consapevole. Nel prossimo capitolo, oltre ad entrare nel dettaglio di come nel corso di un’interazione vengono gestite le conoscenze (“Territories of knowledge”, Heritage, 2012), le dimensioni morali legate alla presentazione di sé e l’autorità. Inoltre, cercheremo di declinare questi importanti concetti interazionali all’interno dei colloqui tra genitori e insegnanti .

Capitolo III

La gestione delle conoscenze nelle interazioni istituzionali: Identità, moralità, autorità

3.1 Introduzione

In questo capitolo ci concentreremo sull'analisi di come, durante le interazioni istituzionali, la gestione delle conoscenze abbia un ruolo rilevante nel determinare l'andamento della conversazione. Come abbiamo detto nel capitolo precedente, le interazioni istituzionali sono orientate ad obiettivi legati al contesto in cui lo scambio comunicativo ha luogo. Tuttavia, durante tali interazioni istituzionali entrano in gioco anche aspetti legati alla costruzione dell'identità, alla gestione degli ordini morali (e.g. proiettare nel discorso immagini di sé e/o dell'istituzione orientate al dover essere), al posizionamento e gestione delle conoscenze esperte e dell'esperienza. Si tratta di dimensioni che caratterizzano aspetti sociali dello scambio comunicativo e che riguardano l'interazione nella sua globalità, in altre parole non si tratta di dimensioni legate a particolari fasi dell'interazione ma di tratti che fanno da sfondo all'intero scambio comunicativo.

Durante un incontro istituzionale, quando due persone si incontrano (ad esempio professionista e cliente; insegnante e genitore; medico e paziente) portano con sé un insieme di conoscenze ed esperienze pregresse che influenzeranno inevitabilmente l'andamento dell'interazione. Essere capaci a livello comunicativo di rendere rilevanti le proprie conoscenze ed esperienze vuole dire riuscire a creare uno spazio comunicativo nel quale le proprie conoscenze assumono valore e importanza comunicativa.

Heritage ha messo in luce che la gestione dei diritti alla conoscenza e la legittimazione a descrivere e/o valutare gli stati delle cose sono una questione cruciale

nel corso delle interazioni, e che possono essere una risorsa per negoziare la propria identità (Heritage & Raymond, 2005). I partecipanti all'interazione mostrano una certa sensibilità in base a ciò che hanno il diritto di conoscere e di dire in relazione ai loro co-partecipanti (Chafe & Nichols 1986, Goodwin e Goodwin 1986). Ad esempio, i partecipanti ad una qualsiasi conversazione si trattano reciprocamente come aventi l'accesso privilegiato al proprio bagaglio di esperienze e aventi specifici diritti nel narrarle. Pomerantz (1980) propone una chiara divisione tra le **conoscenze di prima mano** e le **conoscenze di seconda mano**. Mentre le prime derivano dall'esperienza diretta le seconde sono conoscenze mediate da racconti e report. L'autrice sottolinea che all'interno di un'interazione di tipo ordinario le conoscenze di prima mano assumono un'autorità e un "peso" superiore rispetto alle conoscenze di seconda mano.

Tuttavia, la situazione si complica quando siamo all'interno di un'interazione di tipo istituzionale nella quale entrano in gioco anche le **conoscenze esperte**. Per conoscenze esperte intendiamo quell'insieme di saperi tecnici e pratici che inquadrano e differenziano una professione rispetto ad un'altra (Goodwin, 1994). In altre parole la conoscenza esperta di un insegnante unisce sia la dimensione pedagogico-teorica sia la dimensione didattica e pratica. Quando ci troviamo all'interno di un'interazione istituzionale le conoscenze esperte assumono un valore epistemico superiore rispetto alle conoscenze di prima mano. Tuttavia, questa superiorità del sapere esperto non è sempre data per scontata e può succedere che gli interagenti debbano negoziare chi detiene maggiore **autorità²⁷ epistemica** durante l'interazione. Emblematico può essere il caso dei pazienti di uno studio medico che hanno una conoscenza diretta dei loro sintomi e del loro malessere (conoscenza di prima mano), e nella maggior parte dei casi (ma non sempre) evitano di farsi una diagnosi autonoma quando sono in presenza del dottore (Gill, 1998) , perché sanno che la conoscenza esperta del medico (*the Voice of medicine*) ha un'autorità

²⁷ Per autorità, in questa sede, intendiamo la capacità di far valere le proprie conoscenze e il proprio ruolo all'interno di una dimensione comunicativa che pur essendo consensuale viene costantemente negoziata e ricostruita dagli interagenti.

epistemica superiore rispetto alla loro personale esperienza (*the Voice of everyday life*). Così facendo i pazienti riconoscono al medico l'autorità epistemica di esprimere il proprio bagaglio di sapere medico (Arminen, 2016).

Strettamente collegati all'autorità epistemica e alla conoscenza esperta sono i **diritti deontici**. Mentre i diritti epistemici riguardano prettamente le conoscenze, i diritti deontici riguardano chi possiede l'autorità di decidere cosa deve essere fatto. Solitamente, all'interno delle interazioni istituzionali, il professionista che detiene un sapere esperto è anche colui che decide cosa fare (Stevanovic, Perakyla, 2012). In relazione a questa definizione è quindi possibile aspettarsi che sia un'insegnante a decidere come intervenire in classe per risolvere un problema. O ancora sarà il medico a decidere quale è la cura migliore per una determinata malattia. Tuttavia, questa dimensione non risulta così netta e spesso negli interstizi delle interazioni è possibile rintracciare diversi indizi che ci permettono di vedere quanto anche l'autorità deontica sia una dimensione dai confini sfumati (Caronia, Dalledonne, 2019).

3.2 Valutazioni e autorità epistemica

E come è possibile notare dalla letteratura in merito, le sequenze di valutazione costituiscono uno dei maggiori ambienti in cui la gestione dell'autorità epistemica e deontica diventano rilevanti durante una conversazione (Goodwin e Goodwin 1987, Pomerantz 1978, 1984, Sacks 1987, Heritage e Raymond 2005).

Nella produzione di sequenze di valutazione i partecipanti, attraverso alcuni meccanismi del parlato, si orientano verso sequenze "preferite" per giungere

all'accordo²⁸ (Heritage, 1984) e massimizzare le possibilità di azioni socialmente solidali ed evitare, o almeno per tentare di ridurre quelle contrastanti (Heritage 1984, pp. 265-80). Tuttavia, anche nelle sequenze di azione progettata per raggiungere un accordo i partecipanti possono essere coinvolti in complesse negoziazioni riguardanti la gestione dei loro diritti in merito alla conoscenza e all'informazione oggetto di confronto.

Heritage e Raymond (2005) indicano tre caratteristiche delle sequenze di valutazione che sono particolarmente rilevanti per tali negoziazioni:

1) Per poter offrire una valutazione (o per poter esprimere accordo o disaccordo con essa) è necessario che le parti abbiano accesso alla conoscenza della cosa che si sta valutando.

2) Gli interlocutori classificano il loro accesso a qualsiasi cosa venga valutata (Goodwin e Goodwin, 1987): come abbiamo già più volte sottolineato, l'accesso può essere di prima mano, immediato, o può essere di seconda mano e, quindi, mediato. L'esempio illuminante presentato da Heritage e Raymond per spiegare questa distinzione, paragona una persona che ha visto un film ad un'altra che ne ha solo

²⁸ I concetti di "preferenza" e "rimedio" sono degli aspetti caratteristici delle coppie adiacenti. Coppie come l'offerta – accettazione/rifiuto, domanda/risposta, invito/accettazione o declino, le quali presentano nella seconda parte un'alternativa tra due possibili risposte, si prestano a questo tipo di analisi. Le due scelte non sono trattate allo stesso modo (Levinson, 1983), ma le risposte che soddisfano o accordano con l'invito, la richiesta, l'offerta sono definite "preferite" e, invece, quelle che rifiutano, declinano, esprimono disaccordo "dispreferite" (Gavioli, 1999). Parlare di "preferenza" può indurre a pensare che ci sia un legame di aspettative con la risposta che si desidera ricevere, e quindi con l'accordo, ma non è così. Piuttosto, azioni "preferite" lo diventano in base al turno che le precede: ad esempio se l'accordo segue un giudizio o un'offerta può essere inteso come preferito, diversamente, se l'accordo segue un'autocritica diventa in quel caso un'azione dispreferita. L'aspetto che più differisce nelle due azioni è che mentre l'azione preferita, di norma, si verifica immediatamente dopo la prima parte della coppia (l'offerta), la dispreferita viene introdotta da una sorta di premessa, fatta di scuse, esitazioni, ritardi, giustificazioni. Come definito da Pomerantz l'azione dispreferita viene sistematicamente "rimediata" (Pomerantz, 1984)

sentito parlare (avendone letto una recensione o avendone parlato con amici). La persona che ha visto il film ne ha una conoscenza immediata, una conoscenza di prima mano, a differenza dell'altra persona che ha avuto un accesso mediato alla conoscenza del film, quindi una conoscenza di seconda mano. La prima persona può esibire, nel corso dell'interazione, diritti superiori riguardo al contenuto del film, perché ne ha avuto un accesso primario, a differenza del suo interlocutore. Queste due persone hanno quindi diversi diritti epistemici per la valutazione del film. Heritage e Raymond ci tengono a sottolineare quanto sia importante notare che tali diritti epistemici non siano solo (o principalmente) distribuiti sulla base dell'accesso fisico allo stato delle cose, ma, bensì, questi siano anche distribuiti socialmente (Whalen e Zimmerman 1990, Heritage e Raymond 2005).

3) Offrire una prima valutazione implica un'affermazione implicita che l'oratore ha i diritti primari di valutare la questione valutata.

Dimensioni comunicative come esprimere e ricevere una valutazione unitamente alla gestione locale della conoscenza sono cruciali anche all'interno dei colloqui tra genitori e insegnanti. Pertanto, in questo capitolo, oltre a presentare come sono stati definiti e argomentati i territori epistemici e le conoscenze che ne derivano nella letteratura, cercheremo di offrire una panoramica rispetto a come sono organizzate le conoscenze e gestiti i territori epistemici nei colloqui tra genitori e insegnanti.

3.3 I Territori Epistemici

Un ulteriore aspetto interessante all'interno delle interazioni di tipo istituzionale è quello legato alla gestione e alla distribuzione delle conoscenze relative agli ambiti di competenza degli interagenti, ovvero quelli che Heritage (2012) definisce "territori epistemici". Il concetto di territorio epistemico è stato utilizzato per la prima volta nello studio delle visite mediche (Heritage e Raymond, 2005,2006; Heritage, 2012)

per cercare di mettere in luce quanto, durante un'interazione, si trovino ad interagire non soltanto persone diverse ma anche sistemi di conoscenze diverse. Infatti, gli attori che interagiscono sono portatori di "background" differenti dati dalle loro conoscenze ed esperienze pregresse. Tali conoscenze ed esperienze pregresse possono influire sull'andamento dell'interazione e nel determinare quali possono essere le azioni comunicative volte a sostenere l'accordo e la costruzione di un terreno comune tra i partecipanti.

I territori epistemici, possono essere definiti pertanto come luoghi di esperienza dai quali si genera inevitabilmente un certo grado di conoscenza. I partecipanti a una interazione si "posizionano" l'uno rispetto all'altro e rispetto al tipo di conoscenze via a via messe in gioco. Tale "ordine" epistemico dipende da ciò che gli stessi interlocutori conoscono in base alle loro esperienze di prima mano (cfr. Paragrafo 3.1) e in base a ciò che si è consensualmente autorizzati a conoscere, descrivere e valutare (ad esempio un medico è autorizzato in modo consensuale a conoscere e ad esprimere la diagnosi medica così come l'insegnante è autorizzato a valutare il rendimento scolastico dei bambini in virtù del suo background didattico e pedagogico) (Heritage e Raymond 2005, 2006).

La nozione di status epistemico, indica l'accesso che i partecipanti hanno riaperto alle conoscenze in gioco, deriva dai territori epistemici che via via vengono portanti in essere dagli interlocutori durante l'interazione da parte degli interlocutori e si concretizza con una dimensione che, nel dispiegarsi del discorso, diviene consensuale e basata sul fatto che coloro che interagiscono vengono considerati come autorizzati ad avere accesso a specifici domini conoscitivi (ad esempio le conoscenze esperte didattiche e pedagogiche dell'insegnante). Un'altra nozione strettamente legata alla precedente e quella di gradiente epistemico può essere definito come la differenza di status epistemico che si instaura tra i parlanti, momento dopo momento in relazione al tipo di conoscenza in gioco. Il gradiente epistemico non è altro che la differenza che intercorre tra il livello di conoscenza del parlante e il livello di conoscenza

dell'interlocutore riguardo al fatto in questione. Ogni individuo protagonista di uno scambio comunicativo possiede dunque un proprio personale status relativo alle conoscenze in gioco che va a incidere sulla struttura e sull'articolazione dell'interazione stessa.

Nel momento in cui si entra in contatto con una questione epistemica sconosciuta (ad esempio un brutto voto del figlio), questa incentiva colui che si trova in questa posizione (gradiente epistemico K⁻²⁹) a progettare una possibile espansione della sequenza interattiva per acquisire nuove conoscenze. Per poter raggiungere/ottenere un gradiente epistemico positivo (K⁺) si deve accumulare il maggior numero di informazioni e andare in profondità rispetto all'argomento sconosciuto³⁰. La risposta conseguente dell'altro interlocutore (ad esempio l'insegnante che fornisce maggiori dettagli) in posizione conoscitiva maggiore sembra garantire una sorta di allineamento epistemico (passaggio da K⁻ a K⁺) (Heritage, 1984).

La nozione di territorio epistemico si presenta come ampia e complessa e risulta un interessante concetto operativo per approcciarsi allo studio di un'interazione istituzionale perché permette di mettere in evidenza come gli interlocutori si posizionano rispetto alle conoscenze in gioco e permette di capire quali sono quelle conoscenze che possono fare la differenza all'interno di un'interazione di tipo istituzionale e asimmetrico. Riflettere sui territori epistemici consente di comprendere quanto l'idea di asimmetria interazionale sia un fenomeno flessibile e complesso che viene costruito dai partecipanti momento dopo momento nell'interazione e che anche il contesto che viene reso rilevante dipende dalla dimensione epistemica "attivata" dai partecipanti.

²⁹ L'uso della "k" sta a significare "Knowledge" (Heritage, 2012)

³⁰ Questa variazione del grado di conoscenze si verifica molto spesso ricorrendo a proposizioni interrogative dirette, le quali sembrano segnalare una posizione epistemica minore (K⁻) da parte del soggetto intento a formularle

3.4 Dimensione morale e costruzione delle identità nelle interazioni istituzionali

Un aspetto che è possibile rintracciare come determinante all'interno delle interazioni istituzionali è quello legato alla dimensione “morale” relativa al tipo di identità che vengono rese rilevanti dagli interagenti. Durante un'interazione istituzionale le persone cercano, tramite il discorso, di “attivare” versioni morali di sé stesse, ossia versioni orientate alle aspettative sociali, a modelli culturali dominanti, alle definizioni normative di realtà che caratterizzano il gruppo sociale di appartenenza e il periodo storico.

Per esempio, si può pensare ai racconti effettuati dai genitori in sede di colloquio scolastico (Pillet-Shore, 2015) o ai racconti che vengono fatti dalle neo-mamme con i medici e le infermiere (Heritage, 2012) relativi a ciò che fanno a casa in quanto madri per assicurarsi il benessere dei propri figli. Lo scopo morale e implicito di questi “racconti”, che spesso racchiudono svariati dettagli personali, sembra essere quello di dimostrarsi abili e all'altezza del proprio ruolo genitoriale di mostrarsi come “buoni” genitori, mostrando una versione morale positiva del proprio sé. Sebbene lo scopo di un colloquio scolastico o di una visita medica non sia quello di fornire giudizi morali, tuttavia i discorsi che avvengono in queste interazioni (così come in altre di tipo istituzionale), inevitabilmente (e spesso implicitamente, attraverso la scelta di alcune parole che lasciano trapelare giudizi, reclami, obblighi) evocano e portano diversi mondi morali ai quali doversi attenere.

Come viene sostenuto da Heritage (2012), gli stessi concetti di medicina o di maternità rientrano in questa sfera ideale e vengono tacitamente confermati e dunque cristallizzati all'interno dell'ordine sociale più ampio. Nelle sue ricerche Heritage (2012) ha messo in luce come la scelta delle parole e di eventuali sinonimi influenzi le dimensioni e le visioni etiche- morali. Heritage nota come in presenza di un neonato, ad esempio, la prassi generalizzata da parte di medici ed infermieri sia quella di ricorrere al termine “padre”, poiché suggerisce una condizione di piena congruenza e

legittimità. Al contrario non vengono contemplati quasi in nessun caso “marito” (apposizione che informa su una relazione non strettamente necessaria al contesto) e “fidanzato” (condizione illegittima per l’immaginario collettivo in relazione a un bambino). In relazione alle modalità di categorizzazione attivate dagli interagenti stessi può essere utile richiamarsi a quello che Sacks (1992) ha definito come Membership Categorization Device (MCD). Questa definizione fa riferimento a come le persone durante l’interazione scelgono di categorizzare se stesse e gli altri in base ai quadri culturali e sociali di riferimento. In altre parole per MCD sacco intende quell’insieme di termini o classificazioni che noi tutti usiamo per descrivere o designare persone, oggetti, azioni durante la conversazione, testi scritti. Tali categorizzazioni possono essere usate per descrivere le persone con le quali si interagisce o alcune caratteristiche di queste persone. Le categorie sono concretamente situate in relazione anche all’istituzione di riferimento nel momento in cui le persone si trovano a comunicare. È interessante notare che vi è un profondo legame tra l’uso di determinate categorie e il senso comune. Ad esempio quando si deve categorizzare una persona che non si conosce si fa riferimento ad una serie di quadri culturali e sociali che possono dire molto rispetto all’ordine morale all’interno del quali le persone si trovano ad interagire. Questi processi di categorizzazione presentano poi un carattere metodico, ordinato e sistematico e sono indispensabili per l’attribuzione di senso ad una particolare situazione comunicativa e relazionale (Hester e Eglin, 1997).

Heritage si è occupato anche, nello specifico, di analizzare la relazione che si va ad instaurare tra infermiere e neo-mamme (2012), prendendo in analisi la condivisione e la discussione di problemi legati alle preoccupazioni quotidiane delle mamme, non direttamente connesse con la gestione del bambino. Se le infermiere danno inizio alla conversazione con un primo turno incentrato sulla condotta reputata consigliabile (*advice giving*) e su cosa sembra essere preferibile per la crescita del neonato, le madri tendono invece a rispondere con giustificazioni riportando la propria

esperienza, sottintendendo un eventuale accordo o disaccordo con i consigli appena ricevuti. Ciò è probabilmente la diretta conseguenza dell'essere desiderosi di sottolineare le proprie competenze genitoriali, le proprie abilità nella cura dei bambini e le proprie doti di responsabilità mostrandosi come genitori moralmente responsabili e conformi ai "modelli" culturali dominanti. Anche Baker e Keogh (1995) mostrano come durante i colloqui la pratica di *advice giving* da parte delle insegnanti possa essere percepita come intrusiva dai genitori. Gli autori sottolineano come gli insegnanti nelle fasi finali del colloquio tendono a suggerire ai genitori alcune condotte da adottare a casa per dare continuità al lavoro iniziato a scuola. Gli autori sottolineano come questi non siano semplici consigli ma racchiudano in sé anche una forte dimensione morale legata alle responsabilità della crescita educativa del bambino. Allo stesso tempo, però, può anche accadere che siano i genitori stessi a richiedere suggerimenti su come comportarsi con il bambino. Tuttavia, anche la richiesta di consigli non è mai del tutto al riparo da giudizi morali in quanto corre il rischio di essere percepita, da colui che rappresenta l'esperto, come un'ammissione di incompetenza o di eccessiva incertezza. Questo tipo di considerazioni permette di comprendere quanto i contesti istituzionali siano "carichi" di moralità e quanto questa dimensione venga co-costruita dagli interagenti momento dopo momento nell'interazione.

Anche Pillet-Shore (2003, 2015), parlando di interazioni istituzionali tra genitori e insegnanti, ritiene che nel momento dell'incontro, i due interlocutori (insegnanti e genitori) si mostrino come rappresentanti delle istituzioni portate in essere tramite il discorso, ovvero la scuola e la famiglia. Parlando e condividendo conoscenze gli interlocutori creano un legame interdipendente tra queste istituzioni. Sebbene non sia la loro funzione primaria e fondante, l'interazione che viene instaurandosi durante i colloqui viene utilizzata da parte dei genitori come tacita occasione di presentazione di sé stessi, caricando così il contesto di un certo grado di moralità. Dai loro studi Crozier (1998), Lareau (1989), Robinson e Harris (2014) sembrano giungere alla

conclusione che nell'ottica degli insegnanti i "buoni genitori", siano coloro i quali si sforzano di creare con impegno e costanza un ambiente domestico culturalmente favorevole per i propri figli, supervisionato, stimolante e ricco di incentivi. Altri obiettivi perseguiti tra le mura domestiche riconosciuti come primari sembrano essere il sostegno dell'autonomia e della responsabilità in riferimento all'età (Baker e Keogh, 1995), soprattutto tenendo conto di quanto le ragioni alla base dell'impegno scolastico dello studente siano situate fuori dalla scuola e più probabilmente con implicazioni familiari. Baker e Keogh (1995) parlano addirittura di un curriculum for the home relativo alle attività moralmente responsabili da svolgere a casa per sostenere e incoraggiare il lavoro fatto in classe.

L'essere moralmente un "buon" genitore, proprio come afferma Danielle Pillet-Shore (2015), non può essere considerato un fattore esogeno, oggettivo e dato una volta per tutte, ma al contrario è qualcosa di transitorio e di labile che si va determinando tramite il dialogo e il confronto. L'organizzazione morale a cui fa riferimento Pillet-Shore viene costruita passo passo tramite l'attribuzione di responsabilità specifiche in relazione al ruolo ricoperto tanto che, in presenza di situazioni complesse, molto spesso vengono esplicitate giustificazioni sul personale rendimento in quanto genitori, ancor prima che su quello scolastico dei figli (Pillet-Shore, 2015).

La dimensione morale risulta fortemente legata e dipendente anche dalle possibili valutazioni che gli interlocutori mettono in atto durante l'interazione. Greenfield, Quiroz, e Raeff (2000) mostrano come all'interno delle valutazioni che vengono formulate dagli insegnanti siano presenti quelle ideologie che stabiliscono di volta in volta cosa è importante o meno nella crescita e nello sviluppo di un individuo.

Le versioni morali che vengono attivate tramite le valutazioni (ma anche l'idea di sviluppo del bambino), possono evidenziare inoltre, quali sono i modelli culturali

intersoggettivamente reificati, quali sono gli aspetti ritenuti salienti, e quali dimensioni della vita acquisiscono valore e importanza di una determinata cultura.

3.5 Colloqui come interazione di tipo istituzionale

Nei precedenti paragrafi si è parlato di diversi gradi di accesso alla conoscenza e al relativo diritto o meno di produrre valutazioni situate in relazione all' accesso o meno al tipo di conoscenza o sapere “in gioco”. Anche i colloqui tra genitori e insegnanti, in quanto interazioni di tipo istituzionale posso presentare diverse tipologie di conoscenze portate in essere dagli interlocutori.

Gl studi sulle interazioni istituzionali sono un' importate base teorico-metodologica per un lavoro di ricerca che ha come scopo quello di analizzare le interazioni che hanno luogo in contesti istituzionali come la scuola. Questo lavoro di ricerca si focalizza su una particolare tipologia di interazione istituzionale, ovvero i colloqui tra insegnanti e genitori che hanno luogo all'interno delle aule scolastiche. Questi incontri istituzionali si vengono a strutturare come eventi comunicativi *faccia a faccia* che presentano interessanti aspetti relativi alla valutazione del rendimento scolastico dei bambini, alla gestione dei confini tra casa e scuola, al rispetto dei ruoli, fino alla gestione della dimensione morale. I colloqui tra genitori e insegnanti presentano una serie di “caratteristiche” tipiche delle interazioni istituzionali (Drew e Heritage, 1992).

- In primo luogo, durante i colloqui i partecipanti sono coinvolti in interazioni orientate a un particolare scopo e obiettivo (*goal oriented*) (durante i colloqui gli interlocutori sono orientati a parlare dell'andamento scolastico del bambino, Baker e Keogh, 1995; Davitti, 2013)

- I parlanti sono orientati anche in relazione alle identità istituzionali in gioco (quella di “buon” genitore e quella di “buon” insegnante, Baker e Keogh, 1995; Pillet-Shore, 2015).
- Durante i colloqui le interazioni che hanno luogo presentano determinati vincoli di accettabilità e pertinenza rispetto agli argomenti e alle tematiche che possono essere affrontati (Pillet-Shore, 2016).
- Le interazioni sono vincolate a cornici inferenziali che sono specifiche e tipiche di quel particolare contesto istituzionale (es: parlare di andamento scolastico).

3.5.1 Il panorama epistemico che caratterizza i colloqui tra genitori e insegnanti

Anche durante i colloqui tra genitori e insegnanti è possibile notare come siano in gioco diversi sistemi di conoscenze variamente evocati una serie di saperi e conoscenze possono essere considerati rilevanti dai partecipanti nel dare forma ai loro ruoli e alle loro identità . A partire dal lavoro di Heritage (2012), all'interno del processo di riflessione e analisi che ha accompagnato questo lavoro di ricerca abbiamo cercato di individuare i principali territori epistemici che entrano in gioco quando la famiglia e la scuola si incontrano e di conseguenza quali sono le conoscenze ritenute rilevanti e determinanti durante i colloqui. Sulla scorta di quanto affermato da Heritage abbiamo cercato di realizzare una sintesi grafica che potesse in parte rappresentare l'estratto di quanto emerge dai nostri dati la complessità del panorama epistemico dei colloqui genitori insegnanti.

Tab. 3 panorama epistemico dei colloqui genitori - insegnanti

	A	B	C	D
	The child-at-school	The child-at-home	Conoscenza esperta	Conoscenza norme istituzionali che regolano il colloquio
Parents	K-	K+	K-	K-/+
Teachers	K+	K-	K+	K+

La tabella mostra in modo sintetico le rispettive posizioni epistemiche dei partecipanti in relazione ai tipi di conoscenza in gioco nel corso dell'interazione. La posizione è in primo luogo determinata dal tipo di accesso al tipo di conoscenza, di prima o seconda mano: mentre i genitori hanno una conoscenza di prima mano (e un conseguente diritto a fare valutazioni) rispetto a ciò che succede in ambito domestico, "*the child at home*", gli insegnanti hanno una conoscenza di prima mano e un relativo diritto a fare valutazioni rispetto a ciò che succede a scuola, "*the child at school*" (colonna A e colonna B).

Lo scopo principale dei colloqui è quello di comunicare ai genitori l'andamento scolastico del bambino e quindi di parlare del "*child at school*" mentre parlare del bambino a casa, ovvero "*the child at home*", può essere una strategia utile per stabilire una buona alleanza educativa con i genitori (Davitti, 2013). Va però sottolineato che i pesi delle conoscenze non sono ugualmente distribuiti. Trattandosi di un'interazione istituzionale che ha luogo nella scuola, gli insegnanti sono legittimati e autorizzati ad

esprimersi anche circa il “*child at home*” convivendone la possibilità con i genitori, i quali non godono, però, della legittimità ad esprimersi circa il “*child at school*”.

Tramite la condivisione e lo scambio di informazioni, le conoscenze di prima mano delle insegnanti passano alla famiglia e viceversa sotto forma di conoscenze di seconda mano. Le conoscenze e le informazioni che vengono condivise non possono essere considerate “complete” ed esaustive rispetto a quanto succede nei mondi sociali di cui si parla: esser saranno infatti il frutto di una selezione personale e soggettiva di genitori e insegnanti rispetto a cosa, secondo il loro punto di vista, merita di essere sottoposto all’attenzione dell’interlocutore.

Il “come” vengono trattate le informazioni provenienti dai territori epistemici in gioco della casa e della scuola produce definizioni localmente situate di ciò che è ritenuto importante. In relazione a questo, le informazioni importanti e rilevanti ai fini del colloquio possono provenire dal territorio epistemico della casa o dal territorio epistemico della scuola.

A rendere ancora più complessa la dimensione epistemica dei colloqui vi è la conoscenza esperta di tipo pedagogico e didattico (colonna C). Questo tipo di conoscenza diviene rilevante in quanto il colloquio avviene in un contesto scolastico che ha fini e scopi educativi e all’interno del quale coloro che ci lavorano hanno un conoscenza esperta e istituzionale di tipo pedagogico e didattico. Questo tipo di conoscenza concorre alla costruzione delle valutazioni sull’andamento scolastico del bambino e alla definizione delle possibili strategie per risolvere eventuali problemi. Gli insegnanti, inoltre, hanno a loro disposizione risorse cosiddette di tipo chiuso, ovvero i voti e le verifiche raccolte nel corso dell’anno scolastico (Baker e Keogh, 1995). Esse non sono solo in riferimento esclusivo allo studente ma riguardano l’intera classe di cui quello stesso studente fa parte, apportando così il “vantaggio” alle insegnanti di possedere una visione d’insieme il più possibile completa. La capacità di padroneggiare tali risorse permette agli insegnanti di fondare il proprio discorso su dati (evidenziali) che possono sembrare difficilmente discutibili, ai quali è

possibile attribuire anche una certa percentuale prescrittiva: suggerimenti, provvedimenti e consigli per migliorare il rendimento generale possono cioè essere ritenuti più appropriati proprio in virtù della presenza di questi evidenziali (Baker e Keogh, 1995).

Infine, genitori e insegnanti possono avere una differente conoscenza e padronanza delle norme comunicative di tipo istituzionale che regolano questo tipo di incontro. Essendo un incontro di tipo istituzionale, i colloqui tra genitori e insegnanti, presentano tutta una serie di norme implicite di condotta e comportamento che vanno a definire e a dare forma all'incontro stesso (colonna D). Per esempio, come alcune ricerche hanno illustrato, il fatto che il genitore possa fare domande all'insegnante, e che ci sia la possibilità di parlare della propria vita a casa non è detto che sia una norma di condotta posseduta da tutti i genitori.

Trattandosi di norme implicite, per la maggior parte dei casi non risultano evidenti in quanto norme. Alcuni studi hanno mostrato che un genitore non nativo teme che il fare domande all'insegnante sia una mancanza di rispetto, possiamo comprendere meglio quanto anche la conoscenza di queste norme implicite abbia un peso rispetto all'andamento dell'interazione. Non è da dare per scontato che le norme istituzionali che governano questo incontro siano ugualmente padroneggiate dai genitori (Lareau e Weininger, 2003). Alcuni studi hanno identificato delle differenze nella partecipazione e nella gestione epistemica associata allo status socio economico. Una serie di ricerche si è focalizzata sulle classi lavoratrici e sulle minoranze etniche mettendo in luce la dominanza del territorio epistemico delle insegnanti (Lareau e Weinger, 2003; Garcia-Sanchez e Orellana, 2007). Nello specifico, mentre i genitori di classe medio-alta riescono a mostrare buone competenze comunicative arrivando a realizzare vere e proprie challenge/sfide con le insegnanti diventando “avvocati dei figli” (aumentando quindi la loro autorità epistemica) le minoranze etniche e le classi lavoratrici incontrano più difficoltà nel gestire il colloquio a livello comunicativo (Lareau e Weininger, 2003). Mostrando le differenze nella gestione della conoscenza esperta e

della conoscenza istituzionale, Howard e Lipinoga (2010) hanno illustrato come i genitori immigrati spesso rimangono in silenzio durante i colloqui e che la maggior parte dei loro turni presentano semplici segnali di ricezione. Le insegnanti vengono descritte come capaci di mantenere la loro autorità epistemica producendo lunghi turni di parlato e usando un registro professionale (Lareau e Weinger, 2003).

Questi studi dimostrano che prestare attenzione alla gestione locale dei territori epistemici e al tipo di conoscenze che vengono ritenute rilevanti dagli interagenti permette di comprendere come gli stessi ruoli e identità di genitore e insegnante vengono negoziati e co-costruiti durante l'interazione.

Tuttavia, la distribuzione epistemica risulta notevolmente permeabile e i confini tra i due territori epistemici in gioco, la casa e la scuola, non sono sempre definibili in modo netto. Infatti, come alcuni studi hanno messo in luce le posizioni epistemiche di partenza possono subire modificazioni durante il corso del colloquio.

Ragionare in termini di conoscenze e capacità messi in gioco dai partecipanti all'interazione e al modo in cui queste siano rese rilevanti può essere utile per riflettere su alcuni interrogativi che caratterizzano la professione insegnante oggi.

Non a caso, tra i problemi che le insegnanti percepiscono come “più urgenti” vi è quello legato alla percezione di un progressivo calo nelle capacità di fare valere a livello internazionale la loro autorità rispetto ai genitori. Questa questione si lega inevitabilmente al fatto che le conoscenze di tipo psico pedagogico stanno diventando sempre più accessibili ai genitori permettendo, con il tempo, la formazione di idee “folcloristiche” sull'educazione e sulla didattica, che fanno sì che i genitori si sentano in un certo senso autorizzati a superare i confini del territorio epistemico della casa mettendo in discussione ciò che viene detto (e fatto) dagli insegnanti a scuola (Lareau e Weinger, 2003).

Per concludere, all'interno di questo capitolo abbiamo messo in evidenza come nei colloqui istituzionali si sovrappongono una serie di dimensioni che rendono questo

evento complesso e interessante a livello interazionale. Abbiamo evidenziato quanto, in un incontro che presenta scopi istituzionali, entrino in gioco anche dimensioni legate all'identità dei partecipanti, alla costruzione della dimensione morale relativa all'immagine di sé e alla costruzione dell'autorità. Il concetto di gradiente epistémico pone l'attenzione su quanto aspetti come identità e autorità, non siano qualcosa di dato una volta per tutte ma siano co-costruiti momento dopo momento nell'interazione. La conoscenza portata nel discorso dai partecipanti può avere un ruolo determinante nell'orientare e dare forma all'interazione. Il modo in cui genitori e insegnanti gestiscono i loro diversi domini conoscitivi ha una forte ricaduta anche sull'autorità e sul modo in cui questa viene costruita dai partecipanti. Questo può avere delle ricadute pratiche sia sul lavoro delle insegnanti sia sulla vita scolastica dei bambini.

Dopo aver trattato l'importanza di aspetti come la conoscenza, l'identità, l'autorità e la costruzione morale all'interno delle interazioni istituzionali e più nel dettaglio all'interno dei colloqui tra genitori e insegnanti nel prossimo capitolo presenteremo il disegno della ricerca di cui questo lavoro di tesi costituisce il resoconto.

Capitolo IV

Disegno di ricerca: metodologia e tecniche di rilevazione e analisi dei dati

4.1 Introduzione: la ricerca empirica in ambito educativo

Guardando velocemente al percorso storico della ricerca in educazione è possibile riconoscere al suo interno due grandi paradigmi che ne hanno caratterizzato il cammino:

- un paradigma positivista e sperimentale teso a individuare teorie generalizzabili e connessioni causali tra variabili di fenomeni studiati secondo una prospettiva nomotetica;
- un paradigma costruttivista e fenomenologico, con una prospettiva relativista, basata sull'idea che tra soggetto che conosce e oggetto conosciuto non esista distanza e distinzione, e che non si possa dare il secondo senza tenere strettamente in considerazione il primo, con un approccio più idiografico.

Il paradigma fenomenologico-costruttivista è strettamente collegato con l'approccio filosofico della fenomenologia di Husserl in quanto con essa condivide l'idea che l'esperienza umana debba essere indagata cercando di comprendere come ogni soggetto la riferisce a sè stesso e alla costruzione della propria identità personale (Vannini, 2009).

Per la fenomenologia lo scopo della ricerca in educazione non può limitarsi al tentativo di trovare leggi e algoritmi ma deve sforzarsi di cercare e trovare i significati. Come abbiamo anticipato nel Cap 2.2, la ricerca pedagogica deve impegnarsi per investigare il processo di ricerca stesso, ossia come le visioni del mondo siano costruite e negoziate dai soggetti interessati e senza con questo rinunciare al compito primario di produrre nuova, ulteriore conoscenza.

La pedagogia fenomenologica ci invita a pensare i processi di ricerca per rendere conto del punto di partenza e delle varie fasi che si susseguono, riconoscendo che il

sapere prodotto sia di natura socialmente e storicamente costruita (Caronia, 1997, 2019).

La natura del sapere pedagogico prodotto in e attraverso la ricerca scientifica è intesa come provvisoria e non definitiva, e questi aspetti non sono trattati come errori da correggere ma come una vera risorsa e caratteristica cruciale della pedagogia stessa: l'insecuritas del sapere riflette la sua natura riflessiva e viene accettata l'indicalità implicita, ossia la consapevolezza che i dati risentono del contesto in cui sono colti, co-prodotti dai soggetti coinvolti (cfr. Caronia, 1997, paragrafo 2.2).

Assumere indicialità e riflessività come dimensioni costitutive del dato significa accettare che il sapere scientifico è inesorabilmente dipendente dal contesto della sua produzione e che la ricerca più che "scoprire i fenomeni" contribuisce inevitabilmente alla loro costituzione. Accettare la natura del sapere in questo senso consente di ripensare anche l'oggetto d'indagine, ossia l'evento educativo visto come un mondo abitato da soggetti intenzionali che attribuiscono senso alle cose, ai fenomeni, a loro stessi, e all'interazione di ricerca in cui sono coinvolti.

Fare ricerca con un oggetto del genere significa considerare provvisori ed incerti anche i risultati ottenuti, considerarli come una delle possibilità di intendere quel determinato fenomeno, legittimata intersoggettivamente, e considerare che i risultati siano sempre revocabili e modificabili perché costruiti e negoziati durante il momento di investigazione.

Le riflessioni circa la provvisorietà del sapere e dei dispositivi attraverso i quali si fa ricerca (come il linguaggio) portano inevitabilmente a mettere in discussione e ad analizzare criticamente tutta la metodologia della ricerca empirica.

Quindi, per presentare un dato insieme alle procedure con le quali è stato costituito è inevitabile rispondere al bisogno di individuare procedure e strumenti coerenti con tali premesse.

Non è dunque un caso se l'approccio fenomenologico allo studio dei fenomeni educativi utilizzi (tra l'altro) l'analisi dell'interazione, un dispositivo metodologico per rendere evidenti le modalità attraverso cui le persone negoziano e stabiliscono di

volta in volta, in base al contesto e alle circostanze, le visioni della realtà che sono oggetto di ricerca – di come anch'esso sia negoziato tra le parti, scegliendo ciò che conta come “fatto”- e come tali visioni siano co-costruite e legittimate perché intersoggettivamente approvate come soddisfacenti all'interno delle interazioni stesse (Caronia, 1997).

La ricerca empirica diventa in questo senso ricerca di significato: ciò che interessa al ricercatore è comprendere ed esplicitare il punto di vista a partire dal quale gli interlocutori descrivono l'evento in un certo modo e attraverso quali pratiche negoziali e stipulative costruiscono la realtà indagata (ivi).

Presentare un dato insieme ai suoi processi di costituzione, di interpretazione e di interazione è il modo individuato dalla fenomenologia per rendere conto della provvisorietà e precarietà del risultato ottenuto, ma anche per legittimarne il contenuto presentando le condizioni entro le quali è sembrato valido e adeguato per giustificarne la plausibilità e la sua utilizzabilità come modello per l'agire educativo (ivi).

Con questo non si vuole dire che gli strumenti di indagine vadano demonizzati o modificati, ma, piuttosto, occorre ripensarli adoperando un diverso approccio analitico, interpretativo e anche di scrittura, che sia in grado di mostrare anche le zone d'ombra e di indeterminatezza del sapere indagato.

Considerare l'insecuritas, la riflessività, e l'indicalità delle conoscenze aiuta a presentare un sapere che non vuole giustificare le sue mancanze imputando l'imprecisione ai suoi strumenti (o ai suoi utilizzatori), ma accetta l'incertezza e la problematicità considerandole come garanzia di accuratezza della descrizione del fenomeno indagato (ivi).

Una conoscenza di questo tipo, prodotta nonostante le imprecisioni, trova la sua giustificazione perché non vuole travestirsi di verità assoluta, ma si sforza di comprendere un fenomeno a fatto compiuto, perché ciò che viene perseguito non è un sapere che sappia predire e prevedere il futuro, bensì prospettico, che apra orizzonti di possibilità.

Il grande contributo della ricerca intesa in questo senso risiede proprio nell'offrire alla prassi continui e rinnovati stimoli per l'investigazione piuttosto che risultati soddisfacenti ritenuti validi una volta e per tutte, i quali sarebbero utilizzabili solo a parità di condizioni di partenza (cfr. Cap 2.2). È proprio attraverso la perenne ricerca di significati e la costruzione di nuovi interrogativi, che il sapere pedagogico può stimolare e sostenere la riflessività.

4. 2 Perché una metodologia qualitativa

Ad oggi è ampiamente condivisa l'idea che contrapporre ed estremizzare approcci metodologici diversi riferiti a paradigmi diversi sia un'azione inutile e sterile, gli studiosi ne fanno, infatti, un uso integrato, a prescindere dal motivo e dagli scopi della ricerca.

Le ricerche quantitative assecondano lo scopo di spiegare o descrivere o prevedere eventi osservabili, isolando fattori da un contesto e studiando le relazioni tra le variabili isolate e osservate, sulla base di ipotesi formulate alla luce di teorie e ricerche precedenti.

Gli strumenti di rilevazione sono altamente strutturati e danno origine a risultati di tipo numerico, con l'utilizzo di tecniche di analisi dei dati di tipo logico e statistico, per consentire la generalizzabilità dei risultati. La ricerca quantitativa è, infatti, un tipo di ricerca nomotetico, che punta a formulare teorie generali estendibili ad altre situazioni (Coggi, Ricchiardi, 2005).

Le ricerche qualitative, invece, si danno come scopo comprendere la realtà educativa indagata, studiando i fatti umani nella loro globalità e complessità. Assumono un approccio olistico alla realtà complessa adottando studi in profondità su gruppi ristretti, concentrandosi sulle relazioni all'interno di un sistema, guardando ai fenomeni sociali come processuali, situati e contingenti

La ricerca di tipo qualitativo si focalizza sulla comprensione del contesto sociale e non si preoccupa di ottenere dati per poter attuare previsione e controllo in quel

particolare contesto; non si preoccupa, infatti, di generalizzare i risultati perché cosciente dell'impossibilità di calcolare tutte le differenze individuali e le variabili contestuali che intervengono nella ricerca influenzandone i risultati. Questo aspetto non viene vissuto però come un difetto, anzi, si assume come centrale la riflessione sul ruolo del ricercatore sul campo (Coggi, Ricchiardi, 2005).

Questo lavoro di ricerca intende indagare i modi con cui gli attori, nel nostro caso genitori e insegnanti, interpretano e conferiscono senso al loro mondo sociale per cogliere il repertorio di significati che essi attribuiscono alle situazioni e alle pratiche che vivono. Questo tipo di ricerca non può sottrarsi dall'individuare il suo materiale di interesse nel linguaggio e nella trascrizione del linguaggio stesso. L'attribuzione di senso che gli individui mettono in atto quotidianamente nelle loro interazioni passa attraverso l'uso del linguaggio e l'interazione faccia a faccia. In questo lavoro di ricerca pertanto si è scelto di analizzare le pratiche di attribuzione di senso al mondo prestando attenzione a come gli individui producono eventi comunicativi in situazione. *Per capire il senso di quella che potremmo chiamare "versione quantitativa" della realtà, bisogna prendere in seria considerazione l'idea che l'unica conoscenza possibile, laddove sono in gioco soggetti umani dotati di capacità di significazione è quella che procede da scambi comunicativi, che produce versioni del mondo negoziate, contraddizioni semantiche e interpretazioni di esse localmente stabilite.* (Caronia, 1997).

I risultati che verranno presentati in questo lavoro di ricerca non hanno nessuna pretesa di essere generalizzati. Dal momento che il campione non è rappresentativo del fenomeno "colloqui genitori e insegnanti" i risultati di questa ricerca possono essere generalizzati solamente all'interno del corpus stesso.

Si discute in questo modo anche delle questioni legate ai concetti di validità e di attendibilità dei risultati che si dà come incerto, data la loro natura interazionale .

Il significato attribuito agli eventi analizzati reso noto dai partecipanti è trattato come una delle interpretazioni possibili, una versione della propria visione del mondo che però non è l'unica. L'interpretazione di un evento comunicativo è sempre parziale, situazionata, ad hoc, ma con ciò non si vuole dire che sia inattendibile, bensì la validità dei dati è intesa come corrispondenza alla situazione (Caronia, 1997, p. 97).

Né l'accordo intersoggettivo, né la triangolazione dei risultati possono in questo caso venire incontro: tali pratiche infatti non fanno che spostare il problema della riflessività in quanto ogni seduta di triangolazione è, a sua volta, una ulteriore interazione sociale generatrice di un significato localmente co-costruito dai partecipanti. Come sosteneva Cicourel (1964): più le condizioni di ricerca si avvicinano a quelle della vita quotidiane, meno queste saranno replicabili.

I dati raccolti tramite le videoregistrazioni rientrano tra i dati di tipo naturalistico, perché raccolti nel loro ambiente "naturale" senza la costruzione di situazioni ad hoc pensate dal ricercatore, e quindi senza l'introduzione di variabili per poterne studiare gli effetti. Studi di questo tipo si sforzano di preservare l'integrità del contesto naturale nella piena consapevolezza che la presenza del ricercatore e degli strumenti di ripresa esercita sempre una qualche forma di influenza. La forza di questi dati sta nella loro validità ecologica (Caronia, 2015; Pallotti, 2001).

In altre parole, ci si aspetta che il dato che è stato raccolto (come ad esempio l'interazione tra genitori e insegnanti durante i colloqui istituzionali) sia simile a quello che si verifica nei contesti ordinari, salvo la presenza degli strumenti di rilevazione, ricercatore compreso. Qui si apre ovviamente la questione del ruolo "costitutivo" di tali procedure e il dibattito sulla "naturalità" dei dati cosiddetti "naturali" (cfr. Caronia, 2015) su cui non ci soffermiamo.

In questo lavoro di ricerca abbiamo rivolto l'attenzione anche agli eventi che si sono verificati solo una volta indipendentemente dalla loro ricorrenza; rilevare i singoli fenomeni permette di affermare che "x può accadere" (Pallotti, 2001).

In questo corpus, ad esempio, ci sono fenomeni che si "verificano" una sola volta e che pertanto non possono avere nessuna pretesa di generalizzabilità ma che comunque possono avere una sorta di impatto euristico in quanto permettono di vedere esempi e "tipi" di attività attraverso i quali le persone organizzano e strutturano le situazioni all'interno delle quali si trovano ad interagire

All'interno di questa riflessione, ci preme sottolineare la consapevolezza nei confronti di un altro limite che si può incontrare in una ricerca di questo tipo ed è quello legato

alle categorie interpretative, al lessico e all'uso di determinati concetti da parte del ricercatore.

Gli esseri umani possono essere classificati e “descritti” attraverso un'ampia serie di categorie (età, sesso, ruolo, professione, classe sociale; cfr. paragrafo 2.4.5). Gli analisti della conversazione, consapevoli dei problemi aperti dalla questione della categorizzazione, sottolineano l'importanza di utilizzare il punto di vista il più possibile interno, ovvero quello reso rilevante dai partecipanti stessi. Tuttavia, il ricercatore, pur sforzandosi di non imporre categorie analitiche nell'interpretazione dei dati è consapevole del fatto che non è possibile abbandonare del tutto il proprio punto di vista. Uno sguardo limpido sui dati, capace di cogliere la complessità fenomenologica della realtà oggetto di studio, risulta una pretesa irraggiungibile ma che comunque spinge ad interrogarsi sui limiti del proprio sguardo e a controllare che le proprie osservazioni siano il più possibile compatibili con il punto di vista dei partecipanti.

Pertanto ci preme sottolineare che anche l'analisi stessa dei dati che sarà presentata nei prossimi capitoli non ha lo scopo di arrivare a formulare teorie generali sul modo in cui insegnanti e genitori interagiscono. Lo scopo di questa analisi è quello di vedere come autorità, ruoli e responsabilità educative siano negoziati e gestiti all'interno dell'interazione faccia a faccia tra genitori e insegnanti.

4.3 L'oggetto di ricerca

Come sottolineato dalla letteratura (Walker e Dotger, 2012; Walker e Legg, 2018; De Coninck, Valcke e Vander Linde, 2018), uno dei momenti più importanti in cui insegnanti e genitori hanno la possibilità di co-costruire questa partnership sono i colloqui istituzionali. In queste occasioni, genitori e insegnanti hanno a disposizione un “tempo” e uno “spazio” istituzionale per poter parlare dell'andamento scolastico del bambino, del suo benessere, della sua vita fuori dalla scuola. I colloqui vengono a configurarsi come momenti densi di significati culturali e morali che vengono portati

in essere soprattutto attraverso l'uso del linguaggio orale. Questa ricerca individua il suo materiale di interesse nel linguaggio e nella trascrizione del linguaggio stesso, collocandosi così su un versante descrittivo: *“The goal of descriptive research is to describe a phenomenon and its characteristics”* (Nassaji, 2005, p. 1). Con questo lavoro di ricerca si è cercato di indagare le diverse modalità comunicative e di interazione tra genitori e insegnanti durante i colloqui scuola famiglia. L'attenzione è stata posta sulle modalità attraverso le quali viene data forma all'interazione attraverso le mosse comunicative dei partecipanti alla conversazione per comprendere dall'interno la costruzione della partnership tra insegnanti e genitori. Crediamo infatti che un'analisi dettagliata di come viene usato il linguaggio permetta di mettere in luce come viene gestita la conoscenza e negoziata l'autorità epistemica in modo situato e locale.

4.3.1 Perché questo oggetto di ricerca

Ci si è chiesti se lo spazio di incontro tra l'istituzione “scuola” e l'istituzione “famiglia” potesse essere significativo rispetto alla comprensione di come queste due istituzioni negoziano ruoli, confini e funzioni in relazione al soggetto che hanno in comune, ovvero il bambino. Nello spazio di questo incontro confluiscono numerose dimensioni che vanno dalla vita dentro la scuola, alla vita in famiglia fino ad arrivare ai servizi presenti sul territorio. Studiare questo incontro ponendo attenzione alla dimensione comunicativa che lo caratterizza, oltre a rispondere ad un'esigenza avvertita dagli insegnanti all'interno della letteratura (Walker, 1998; Epstein, 2005; De Bruine et al., 2018) può essere utile per ripensare criticamente alcune “certezze pedagogiche” relative alla relazione scuola famiglia.

4.4 Domande di ricerca

Questo lavoro di ricerca è stato ispirato alle seguenti domande di ricerca:

- 1) Cosa succede durante i colloqui tra genitori e insegnanti? Come viene costruita la valutazione del bambino da parte di insegnanti e genitori? Quando si costruisce il bambino "simbolico", chi è che si presenta come competente?
- 2) Come sono gestiti da genitori e insegnanti i territori epistemici durante i colloqui? Quali tipi di conoscenze vengono rese rilevanti da genitori e insegnanti? (Heritage 2012, a e b; Heritage & Lindstrom, 1998).
- 3) In che modo la competenza interattiva è correlata all'agency epistemica, cioè alla capacità dei partecipanti di fare la differenza nello svolgimento dell'interazione attraverso la gestione delle conoscenze rilevanti?
- 4) È possibile individuare caratteristiche specifiche e ricorrenti nell'organizzazione dei colloqui tra genitori e insegnanti?
- 5) Sono riscontrabili differenze associate allo status socio-economico nella partecipazione e nella gestione epistemica dei colloqui con genitori stranieri?

Lo studio si propone pertanto, di contribuire alla letteratura sui colloqui genitori-insegnanti con particolare attenzione alla gestione dei territori di conoscenza in gioco e alla negoziazione dell'autorità epistemica. Si propone inoltre di far luce sulla possibile correlazione tra competenza e agency comunicativa nelle interazioni istituzionali caratterizzate da asimmetria epistemica e sociale.

4.5 Scelta del contesto di ricerca

La ricerca è stata condotta in due scuole primarie, una collocata nel centro Italia e l'altra collocata nel nord Italia. I contesti di ricerca sono stati scelti sulla base della disponibilità dei dirigenti scolastici a consentire l'accesso all'interno delle scuole e alla disponibilità delle insegnanti di farsi videoregistrare durante i colloqui istituzionali con i genitori. In fase di progettazione della ricerca si è riflettuto sull'adeguatezza dell'evento comunicativo "colloquio istituzionale tra genitori e insegnanti" in base alla letteratura presente in campo nazionale e internazionale (Milani, 2012; Addimando, 2013; Baker e Keogh, 1995, Pillet-Shore, 2001, 2003, 2012, 2015, 2016; MacLure e Walker, 2000; Davitti, 2013; Kotthoff, 2015). Prima di iniziare la ricerca e

le video registrazioni è stato fatto un incontro preliminare con il dirigente scolastico per spiegare gli obiettivi della ricerca e i metodi. Una volta ottenuto il consenso del dirigente scolastico, la ricerca è stata presentata alle insegnanti e alle famiglie. In fase di registrazione ogni genitore era libero di scegliere se firmare il modulo relativo al consenso informato e pertanto partecipare alla ricerca oppure no.

4.5.1 Negoziare l'accesso

In entrambi i contesti ho coinvolto gli insegnanti presentando la ricerca come uno studio su ciò che insegnanti e genitori “fanno” attraverso l'uso del linguaggio durante i colloqui istituzionali.

Un aspetto metodologico molto importante è legato al guadagnarsi l'accesso ai contesti dove si intende fare ricerca. Nella fase di accesso al campo, mi sono presentata ai genitori e agli insegnanti come ricercatrice esplicitando cosa avrei fatto nella mia attività di ricerca e garantendo in ogni momento l'anonimato di ogni soggetto partecipante. Quando ero presente sul campo ho cercato di agire in modo rispettoso e non intrusivo privilegiando l'osservazione. Durante la fase di accesso al campo ho anche suggerito alle insegnanti la possibilità di utilizzare i dati raccolti, tramite le videoregistrazioni, come occasione per poter riflettere su alcuni aspetti della competenza professionale e conversazionale di cui spesso gli insegnanti sono limitatamente consapevoli (Walker, 2000). Inizialmente, ho incontrato alcune resistenze da parte degli insegnanti rispetto alla pratica di videoregistrazione in quanto l'uso delle telecamere viene percepito, soprattutto in fase di negoziazione della ricerca, come invadente. In risposta a queste resistenze, ho cercato di illustrare anche i vantaggi connessi alla possibilità di raccogliere dati di ricerca attraverso l'uso di videoregistrazioni. Ho specificato più volte che i dati raccolti non avevano la finalità di giudicare l'operato delle insegnanti ma al contrario la volontà di comprendere cosa succede a livello comunicativo e relazionale quando i genitori e gli insegnanti si incontrano per parlare dell'andamento scolastico del figlio/a. Ho specificato che l'uso delle videoregistrazioni poteva rappresentare una risorsa per sostenere la riflessività

professionale in quanto avrebbe permesso di cogliere ciò che gli insegnanti fanno durante le interazioni con genitori. Le insegnanti, in risposta, hanno accettato di farsi registrare esprimendomi le loro preoccupazioni circa il fatto che sono consapevoli di quanto nell'agire in situazione non sempre si riesca a cogliere pienamente gli aspetti legati alle proprie pratiche implicite e quanto alcuni comportamenti professionali rischiano di diventare abitualizzati e difficili da cogliere in modo riflessivo e consapevole.

4.5.2 Considerazioni etiche: anonimato e accesso

Dopo essermi guadagnata l'accesso al campo, per poter avviare le registrazioni dei colloqui è stato chiesto a genitori e insegnanti di firmare il consenso informato per il trattamento dei dati. Nell'ambito degli studi dell'analisi della conversazione, la fase in cui viene proposto il consenso informato ai partecipanti è stata oggetto di studio e riflessione critica. In particolare il carattere anticipatorio (Murphy e Dingwall, 2007) è stato considerato tra gli aspetti più problematici soprattutto in relazione a quanto i partecipanti possano essere messi al corrente sulle finalità della ricerca. La partecipazione così come lo stesso disegno di ricerca diventano processi di "costruzione della conoscenza" che vanno negoziati di volta in volta. Da questo punto di vista, il consenso informato può essere considerato come un artefatto culturale fortemente situato e legato alla cultura della realtà indagata (Marzano, 2007)

Sul modulo del consenso informato presentato ad ogni insegnante e ad ogni genitore sono state riportate tutte le informazioni relative al disegno di ricerca: gli scopi della ricerca, gli strumenti di raccolta e analisi dei dati adottati, le modalità di divulgazione nel pieno rispetto dell'anonimato e della privacy di ogni persona coinvolta.

Il consenso dei partecipanti è stato ottenuto in riferimento alla legge italiana n. 196/2003 sul trattamento dei dati personali. In ogni fase della ricerca è sempre stato garantito l'anonimato di tutti i dati ed è stato specificato che i dati sarebbero rimasti all'interno del gruppo di ricerca universitario. In fase di raccolta dati ho cercato di

prestare molta attenzione a garantire l'anonimato dei partecipanti in quanto il tipo di evento che ho scelto di video-registrare è un evento che tocca sfere molto personali della vita dei partecipanti. Durante i colloqui tra genitori e insegnanti oltre a trattare dell'andamento scolastico dei bambini e delle eventuali strategie da mettere in atto a casa e a scuola, possono emergere anche altri aspetti legati, ad esempio, all'essere un "buon genitore" o un "buon insegnante". Si tratta di aspetti che intrecciano una dimensione professionale e una dimensione morale. Il timore espresso da genitori e insegnanti è stato inizialmente legato proprio alla "paura" di venire giudicati da coloro che si sarebbero approcciati ai dati di ricerca. Pertanto in questa fase di accesso al campo è stato più volte sottolineato il fatto che sarebbe sempre stato garantito l'anonimato e che lo scopo della ricerca non era quello di giudicare e valutare ciò che sarebbe emerso dai dati raccolti.

4. 6 Corpus e Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 4 insegnanti di scuola primaria e 47 genitori. Tra i genitori (n 40) sono di origine italiana e (n 7) di origine straniera. Sono stati raccolti in totale 47 colloqui istituzionali tra genitori e insegnanti per un totale di 13h. Un colloquio è stato escluso dall'analisi perché era presente anche il bambino che svolgeva la funzione di mediatore con la madre di origine straniera. La scelta di escludere questo colloquio è stata dettata dal fatto che in tutti gli altri colloqui i bambini non erano presenti. La durata dei colloqui varia da un minimo di cinque minuti ad un massimo di cinquanta minuti. Tra il gruppo dei genitori vi erano anche n. 5 genitori di bambini con bisogni educativi speciali. I colloqui istituzionali che sono stati videoregistrati, solitamente, sono calendarizzati due volte all'anno e hanno lo scopo di discutere dell'andamento scolastico degli allievi. Sono state fatte complessivamente tre raccolte dati: la prima in Aprile 2017 (Centro Italia) in cui sono stati videoregistrati 19 colloqui; la seconda in Dicembre 2017 (Centro Italia) in cui sono stati videoregistrati 17 colloqui (in 6 colloqui erano presenti gli stessi genitori

dei colloqui videoregistrati in Aprile 2017); la terza in Aprile 2018 (Nord Italia) in cui sono stati videoregistrati 11 colloqui. Tutti i colloqui sono stati trascritti utilizzando le convenzioni di trascrizione di Jefferson (2004) tenendo conto anche della dimensione multimodale (postura, gesti, sguardi, tono della voce), dei movimenti del corpo e dei possibili artefatti semiotici che in qualche modo potevano mediare l'interazione.

4.7 Strumento di raccolta dati: le videoregistrazioni

All'interno del progetto di ricerca i dati sono stati raccolti tramite l'uso di videoregistrazioni. La scelta di videoregistrare i colloqui nasce dalla volontà di studiare le persone all'interno del loro contesto naturale, o "campo", tramite l'uso di uno strumento di raccolta dei dati che sappia catturare i significati sociali, morali e simbolici inscritti nell'azione (Brewer , 2000, p. 6). L'adozione delle telecamere come strumenti di raccolta dei dati è una scelta metodologica, che documentando le interazioni diviene capace di cogliere la complessità dell'interazione, le risorse discorsive e il materiale semiotico utilizzato dai partecipanti (Zucchermaglio et al., 2013, p.83). Videoregistrare ogni colloquio permette una serie di vantaggi che possono superare la parzialità di un resoconto scritto a posteriori o durante un'osservazione partecipante. In primo luogo, videoregistrare permette al ricercatore di fissare i dettagli dell'interazione evidenziando quanto questi influiscano sull'interazione in corso (Duranti, 2000). In secondo luogo, la videoregistrazione consente di documentare le attività sociali nel loro contesto di produzione . Essendo i dati videoregistrati continuamente accessibili e recuperabili il loro uso permette di restare fedeli al comportamento dei partecipanti e di limitare il rischio che le descrizioni siano parziali e che diventino le uniche vie di accesso alle pratiche di analisi. Le sole descrizioni etnografiche, pur essendo estremamente utili, rischiano di non cogliere tutta la complessità che caratterizza un evento medito dal linguaggio proprio perché si tratta di eventi effimeri (che passano e non possono ripetersi in

modo identico) che il ricercatore non potrà mai più rivedere e dovrà fare affidamento solo sulla sua capacità di ricordare.

La registrazione può rappresentare un utile strumento di conservazione che permette di ritornare al dato ogni volta che lo si ritiene necessario. Questo ritorno ricorsivo ai dati permette di notare aspetti nuovi ogni volta e permette di comprendere quanto durante una semplice interazione entrino in gioco una molteplicità di dimensioni culturali, comunicative e relazionali.

In terzo luogo, videoregistrare permette un ritorno ricorsivo ma anche confronto intersoggettivo sui dati stessi che consente di superare la parzialità del singolo punto di vista del ricercatore. La possibilità di condividere la registrazione tra più ricercatori permette che siano notati più aspetti di uno stesso fenomeno arrivando ad offrire una lettura più completa e profonda. La registrazione audio e video è un primo processo di fissazione degli eventi (Mondada, 2003) e rappresenta un processo di fissazione di senso³¹. Mondada (2003), ad esempio, sottolinea quanto le registrazioni audio/video vengano negoziate con gli stessi partecipanti, che mettono in pratica attività autonome di anonimizzazione dei contenuti da loro prodotti (abbassando la voce, coprendo la telecamera) che hanno un carattere situazionale e contingente³².

Anche Casey e Lomax (1998) sostengono che il ruolo della telecamera produce effetti sugli interagenti, argomentando che il ricercatore è parte del contesto che studia così come lo è la telecamera. Tuttavia ci preme sottolineare che anche l'impressione di

³¹La trascrizione è un secondo momento ricostruttivo che dipende dalle scelte effettuate per le riprese. Registrazione e Trascrizione obbediscono ad un principio di disponibilità in quanto il dato che si raccoglie è sempre negoziato con i partecipanti alla ricerca e legato alla particolare situazione in cui si è scelto di videregistrare (Mondada, 2003).

³²Goffman (1959) (cfr capitolo II) si riferisce esplicitamente alla vita sociale come drammaturgia in cui le persone gestiscono le impressioni che proiettano al di fuori, manipolano coscientemente o seguendo le convenzioni sociali già in uso e deputate a questo scopo (abbigliamento, facciata della propria casa...). Come scrive Goffman (1974, pag. 508) *“Tutto sommato, quindi, sto suggerendo che quello che si impegnano a fare i parlanti non è fornire informazioni ad un ricevente, ma presentare delle rappresentazioni ad un pubblico. Infatti sembra che passiamo la maggior parte del tempo impegnati non a fornire informazioni, ma spettacoli.”*

normalità che gli interagenti cercano di realizzare nei confronti del loro interlocutore (ed eventualmente nei confronti di una telecamera) è una costruzione che poggia su pratiche specifiche quale il modo di raccontare eventi vissuti, o di dar conto dei propri pensieri.

Spesso le videoregistrazioni possono essere percepite come intrusive perché potrebbero influenzare notevolmente il comportamento degli interagenti. I genitori quando interagiscono con gli insegnanti cercano di apparire il più possibile “normali” in relazione alle norme culturalmente condivise.

La normalità si configura come il prodotto dei modi attraverso cui le persone percepiscono e descrivono gli eventi che li circondano e si comportano in essi. Questo modo di comportarsi normalmente serve per rendere la propria condotta intellegibile a chi abbiamo davanti. Pertanto non ha senso ipotizzare che le riprese video causino un’alterazione di uno stato normale di cose (non esiste uno stato normale di cose perché in ogni caso l’interazione è orientata a produrre un certo grado di normalità localmente intesa) perché l’azione sociale tiene in ogni caso conto degli altri ad ogni passo. Le nostre modalità cognitive sono influenzate così profondamente e da così tanto tempo dal confronto con gli altri (Wootton, 1997) che nessuna telecamera può trasformare i processi abituali di costruzione e di attribuzione di senso in qualcosa di radicalmente diverso.

La presenza nuova ed estranea viene assorbita in un universo di significati e di pratiche attraverso modalità di “incorporazione” che appartengono al gruppo osservato e non al gruppo di ricerca o a qualche altra entità estranea. Lo scopo dell’uso delle videoregistrazioni è quello di conoscere e comprendere come in un “mondo pubblico” le persone che interagiscono offrono e confermano particolari versioni di sé stessi e degli altri.

Genitori e insegnanti sono ben consapevoli della presenza della telecamera, tuttavia lo scopo del loro incontro (discutere dell’andamento scolastico del bambino) è più importante della presenza di una registrazione. Anche se gli interagenti sanno di essere videoregistrati, trattandosi di un’interazione istituzionale essi hanno uno scopo

da “portare a termine” e il colloquio deve andare avanti. Tenendo conto di queste premesse, le video registrazioni sono state fatte collocando la telecamera davanti al tavolo attorno al quale genitori e insegnanti si sedevano per discutere dell’andamento scolastico dei bambini³³.

Come telecamera è stata utilizzata una Go-pro 3 che presenta il vantaggio di essere molto piccola (3x2 cm) e poco invadente, e permette di riprendere con una buona qualità delle immagini e dell’audio. L’uso della Go-pro consente inoltre di supervisionare tramite dispositivo l’pad Apple il tipo di ripresa video che si sta facendo consentendo al ricercatore di correggere l’inquadratura e il posizionamento della telecamera in itinere. Anche la posizione della telecamera è stata negoziata insieme alle insegnanti mettendo in evidenza come le stesse insegnanti siano state attive nel processo di costruzione del dato di ricerca. Grazie alle videoregistrazioni ho potuto osservare come i partecipanti conducono, le proprie interazioni e risolvono i problemi che si presentano, riuscendo a mantenere la solidarietà sociale (Pillet-Shore, 2015) e svolgendo un ampio insieme di attività culturalmente co- costruite. La video registrazione ha consentito di poter realizzare una sorta di *microanalisi* dell’evento comunicativo oggetto di studio (Giorgi et al., 2009), analizzando sia le pratiche discorsive sia le dinamiche degli sguardi, dei movimenti, delle posture, la dislocazione dei corpi e degli oggetti nello spazio.

³³ “ogni posizione assunta dalla telecamera rappresenta una teoria relativa a ciò che è pertinente all’interno di una scena e tale teoria è destinata ad avere conseguenze enormi su ciò che potrà essere visto in seguito” (Goodwin, 1994, p. 610). Le registrazioni colgono solo un parziale punto di vista sulla realtà e possono essere considerate un “*good enough*” record of what hapened” (Sacks, 1984, p.26).

4.8 Le Trascrizioni

Le videoregistrazioni producono i dati primari di analisi che in una seconda fase vengono “trasformati” in trascritti che possono essere considerati come dati secondari (Mondada, 2008). La trascrizione permette di scorrere visivamente i fenomeni conversazionali e di mettere a disposizione dei lettori i dati sui quali si baserà l'analisi. Secondo Ochs (1979) la trascrizione è già teoria: trascrivere implica fare delle scelte, stabilire della priorità, fissare degli obiettivi, tutte operazioni con una forte caratterizzazione teorica. L'autrice sottolinea come non ci sia un solo modo di trascrivere e che non ci sono modi giusti o sbagliati ma semplicemente modi diversi di trasferire a livello grafico e simbolico ciò che accade oralmente. Uno dei problemi principali è quello della “comprensività” vs “specializzazione” ovvero quante e quali informazioni devono essere inserite nel trascritto (Orletti , Testa, 1991). In relazione a questo aspetto, la leggibilità entra in conflitto anche con il parametro dell'attendibilità. Alcune glosse come "voce aggressiva" o "con aria di sfida" dipendono molto dal giudizio individuale, un altro ascoltatore potrebbe non trovare affatto quell'intonazione aggressiva o quello sguardo di sfida. Importante anche la coerenza interna: i simboli devono essere utilizzati sempre allo stesso modo. una dimensione ulteriormente Più un trascritto risulta accurato più potrebbe risultare complesso da leggere per coloro che non sono esperti di analisi della conversazione. Ochs (1979) sottolinea come il modello jeffersoniano (2004) abbia un livello di complessità medio. Il modello jeffersoniano è tra i modelli di trascrizione più utilizzati dagli analisti della conversazione e si trova alla base di tutti gli altri sistemi di trascrizione (Pallotti, 1999). Altri modelli di trascrizione possono essere quello di Cicourel (1992) che annota solo le pause superiori al secondo cercando di semplificare il sistema. Mentre i sistemi di trascrizione di Gumperz e Berenz (1993), Du Bois (1991), Du Bois e al. (1993) si presentano come più articolati e complessi rispetto al sistema Jeffersoniano (Pallotti, 1999). Le modalità attraverso le quali si passa da un dato audio/video ad un dato scritto sono state oggetto di riflessione interesse da parte di molti analisti della

conversazione. In base a questa riflessione sono state proposte diverse soluzioni dalla letteratura che vanno dalla spazializzazione in colonna, alla partizione, al formato lista (Ochs, 1979). Ognuna di queste proposte presenta una concezione particolare del flusso temporale dell'interazione e della sua articolazione in unità (Mondada, 2000; Bonu, 2002). Nella presentazione del testo trascritto la maggior parte delle volte le battute vengono presentate verticalmente, come un copione di teatro, dall'alto verso il basso. Le battute lette vengono interpretate in base agli enunciati che le precedono (Ochs, 2006). Ochs (2006) sottolinea come questa impostazione corrisponda all'aspettativa del parlante adulto (Grice, 1975). Tra adulti l'interazione scorre in modo lineare e consequenziale e solitamente tutti i turni di parola si collegano con i turni che li precedono e che li seguono. Tuttavia se si prende in considerazione il parlato dei bambini, questa forma di trascrizione potrebbe rivelarsi inadatta in quanto i bambini vanno fuori tema rispetto agli enunciati e agli interlocutori (Keenan-Ochs, Schieffelin, 1976; Ochs, Schieffelin, Platt, 1979)³⁴. Questa attenzione rispetto a come viene presentato il parlato dei bambini serve come base per riflettere su quanto anche le scelte di trascrizione influenzino il tipo di dato che viene prodotto e di conseguenza ciò che può comunicare il dato stesso³⁵. Ochs (2006) vuole favorire una riflessione critica sulle modalità di trascrizione che sono attività sensibili a influenze culturali e a loro volta possono modificare la lettura e l'interpretazione dei dati. Pertanto, la trascrizione è in prima istanza un'attività pratica che richiede quindi di familiarizzare con un sistema codificato di simboli e segni che divengono espressione dell'appartenenza ad una particolare comunità scientifica. La trascrizione è

³⁴Un aspetto criticato dalla Ochs è relativo alla scelta di posizionare l'adulto come punto di riferimento e come iniziatore dell'interazione quando il suo interlocutore è un bambino. Attraverso questa scelta è l'adulto a costituire il quadro di riferimento per la valutazione dei comportamenti che avranno luogo nel corso della conversazione.

³⁵Ochs (2006) riflette su come viene collocato il comportamento non verbale rispetto a quello verbale, ad esempio il comportamento non verbale che viene scritto tra parentesi viene messo in secondo piano, con il risultato "grafico" che ad esso venga attribuita un'importanza secondaria.

considerata il prodotto di ascolto e visualizzazione locale dei dati e sui dati, e attraverso questi processi la trascrizione diventa un'attività situata (Mondada, 2008). Qualunque trascrizione diviene una traduzione, una trasformazione dal codice orale al codice scritto. Le trascrizioni permettono di fissare in un dato scritto il carattere effimero del linguaggio orale.

All'interno della riflessione sulle modalità di trascrizione è utile, in questa sede, fare riferimento anche alla connessione che viene stabilita tra la rappresentazione dell'identità dei partecipanti e i processi di categorizzazione attivati dai partecipanti stessi (Mondada, 2002).

Ogni partecipante all'interazione può essere categorizzato in diversi modi (in base all'età, al sesso, all'appartenenza culturale) che però non possono essere dati a priori. Il tipo di categorizzazione avviene nel momento stesso dell'interazione, a prescindere da come il soggetto viene trattato da chi analizza i dati in quanto appartenente ad una delle categorie (Zucchermaglio et al., 2013).

Solitamente il ricercatore parte da una definizione unica, ad esempio attribuendo ai partecipanti del proprio studio l'identità di genitori o di insegnanti. Tuttavia durante l'analisi occorre prestare attenzione continua a quali tipologie di identità vengono rese rilevanti dai partecipanti stessi e come i partecipanti "si mettono in scena". Per esempio può capitare che in un colloquio tra genitori e insegnanti un genitore si richiami al fatto di essere lui stesso un insegnante o uno psicologo. Queste sono identità che vengono rese rilevanti dai partecipanti durante l'interazione situata e il ricercatore deve prestare attenzione a questi diversi modi di orientarsi e di cambiare footing da parte degli interagenti. Partendo da queste premesse teoriche, in questo lavoro di ricerca si è scelto di adottare il sistema di trascrizione Jefferson (2004) che si presenta come un sistema di trascrizione di livello medio che permette di presentare un trascritto leggibile ma fedele alle sfaccettature del parlato orale (pause, flessioni della voce, toni marcati, sovrapposizioni, risate). Inoltre abbiamo scelto di realizzare trascrizioni che comprendano anche un'analisi di tipo multimodale capace di tenere

presenti aspetti come la postura, movimenti del corpo, sguardi, gesti (Mondada, 2008).

4.8.1 Analisi dei Trascritti

Il materiale di ricerca che è stato videoregistrato e trascritto, necessita poi di essere analizzato. Il lavoro di trascrizione dei colloqui tra genitori e insegnanti ha richiesto tempo e continua revisione. Ogni volta che ci si avvicina ad un colloquio trascritto è sempre possibile notare nuovi dettagli e aspetti conversazionali che magari non erano emersi durante le prime analisi. Analizzare i trascritti prestando attenzione a mantenere uno sguardo che sia il più possibile “emico” e vicino al punto di vista dei partecipanti è un aspetto cruciale all’interno del quadro metodologico dell’analisi della conversazione. La trascrizione è già in sé un modo per prendere momentaneamente le distanze da ciò che si sta analizzando. Ciò permette di soffermarsi sul “come” dei rapporti sociali, ponendo l’attenzione su aspetti e fenomeni che non richiedono la nostra attenzione nel corso della vita quotidiana. Il quadro metodologico dell’analisi della conversazione pone l’attenzione sul “dato per scontato” delle relazioni quotidiane per stabilirne le procedure, le strutture interne e i metodi. Tramite la realizzazione di un trascritto è come analizzare una conversazione al “microscopio”: essa comporta inevitabilmente un certo grado di distanziamento dai fenomeni familiari ponendoli su un piano di novità. In questo modo è come se l’analisi della conversazione imponesse al ricercatore una sorta di sospensione del giudizio e di epochè fenomenologica nel avvicinarsi ai dati di ricerca raccolti tramite le videoregistrazioni. All’interno di questa ricerca, una volta realizzata una trascrizione attenta delle videoregistrazioni dei colloqui, ho cercato un confronto continuo con la mia tutor per verificare che le trascrizioni fossero il più possibile fedeli al dato.

Nel momento in cui ogni trascritto è stato realizzato e revisionato, questo materiale necessita di essere codificato e ordinato all'interno di collezione di eventi o fenomeni.

4.9 Costruire le classi di esempi: definire il fenomeno e individuare le occorrenze

In seguito ad una prima analisi complessiva dei dati video e dei dati trascritti, quando si rileva un fenomeno si può cercare di comprendere se nel corpus si verificano altri fenomeni simili. Grazie alla possibilità di scorgere fenomeni, il ricercatore può arrivare a livelli più profondi di analisi iniziando a domandarsi “cosa accade qui e ora e perché?” (Sacks e Schegloff, 1973).

Procedere seguendo questo interrogativo diventa estremamente utile per analizzare la definizione di contesto. Chiedersi cosa stia accadendo “qui ed ora” significa dare attenzione a cosa accade in ogni singolo segmento conversazionale, osservando, nello specifico, ciò che viene reso rilevante dai partecipanti momento per momento come definizione della situazione. In questo modo vengono escluse dall'analisi dei dati le inferenze derivate da teorie psicologiche, da status o ruoli sociali, da appartenenze culturali: ciò a cui si fa riferimento nel corso dell'analisi riguarda solo ciò che i partecipanti mettono in atto come significativo per loro stessi.

In questa fase il ricercatore cerca di costruire una collezione di eventi ovvero un insieme di repertori di attività nelle quali è possibile identificare delle dimensioni sociali ricorrenti. Per ogni collezione di attività è possibile descriverne la struttura, la funzione e il funzionamento all'interno dell'interazione cercando di chiedersi "cosa fanno tutte le attività/fenomeni di quel tipo?" (Pallotti, 2011). Questa attenzione rivolta anche al singolo fenomeno o attività può avere il pregio di fornire interessanti chiavi di lettura utili a comprendere cosa accade all'interno di un singolo frammento di interazione. Per gli analisti della conversazione cogliere l'unicità di determinati fenomeni contingenti dà valore e pregio al dato di ricerca che ripone l'attenzione su quelle dimensioni della realtà quotidiana che rischiano di non essere colte e date per scontate.

La rinuncia alle categorie e ai metodi “classici” di analisi è stata positiva per questa impresa di rifondazione dello sguardo analitico sui fenomeni internazionali nei contesti quotidiani: partire dai dati, dall’interpretazione interna dei partecipanti, invece che imporre categorie teoriche preformate, è certo un approccio insostituibile per comprendere molte minuzie della dinamica delle interazioni verbali (Pallotti, 2011, p. 44).

Se l’unità di raccolta di questo lavoro di ricerca è stata caratterizzata dai colloqui tra genitori e insegnanti di scuola primaria, le unità di analisi hanno riguardato, invece, le attività comunicative ritrovate in una collezione di estratti simili, all’interno delle quali abbiamo individuato una serie di strategie e pratiche comunicative.

A partire dalle prime trascrizioni di questi colloqui e dal ritorno continuo sui dati video vi sono state alcune attività comunicative che emergevano con maggiore frequenza e che hanno catturato l’attenzione. Per ogni attività, sono stati poi ricercati all’interno del corpus una serie di occorrenze eventi simili tra loro con lo scopo di costruire delle collezioni di eventi (Ten Have, 2007). Facendo riferimento anche alla letteratura sui colloqui tra genitori e insegnanti (Baker e Keogh, 1995; Davitti, 2003; Pillet-Shore, 2015, 2016) abbiamo individuato alcune pratiche comunicative che possono essere considerate “caratterizzanti” rispetto a questo particolare evento interazionale³⁶.

Ad una prima lettura dei trascritti degli incontri scuola famiglia è sembrato che ci fosse al loro interno una strutturazione e un’organizzazione ben precise.

In primo luogo, abbiamo notato che i colloqui presentavano una struttura ricorrente in fasi. Le fasi principali del colloquio individuate sono: le aperture, la fase valutativa, la fase dialogica e la pre-chiusura e chiusura. Questa strutturazione è confermata anche

³⁶ Per sintetizzare e offrire un esempio pratico di questa struttura di analisi dei dati : unità di raccolta: colloqui tra genitori e insegnanti; unità di analisi: collezione legata alle valutazioni; attività: valutazioni positive; pratiche comunicative: singolarizzazione.

dalla letteratura (Backer e Keogh, 1995; Davitti 2003, Pillet-Shore, 2003, cfr. V capitolo).

In seguito siamo andati a vedere quali erano i fenomeni comunicativi ricorrenti all'interno di queste fasi. Individuare i fenomeni più ricorrenti ci ha permesso di costruire delle classi di esempi. In relazione alle fasi che strutturano il colloquio abbiamo individuato e analizzato le seguenti attività discorsive:

- valutare: abbiamo posto l'attenzione sul "come" insegnanti e genitori costruiscono le loro valutazioni; abbiamo individuato tutte le pratiche comunicative attraverso le quali prende forma questa attività discorsiva attraverso l'uso della mitigazione, della generalizzazione, e della singolarizzazione (cfr VI Capitolo).
- Narrare e riportare il discorso altrui: abbiamo osservato come attraverso l' uso del discorso riportato e di narrazioni i genitori raccontano cosa succede a casa, e come gli insegnanti raccontano cosa succede a scuola (cfr. VII Capitolo)
- Le pratiche comunicative che permettono ai genitori di contestare e mettere in discussione l'autorità degli insegnanti (cfr. VII, VIII Capitolo) .

Oltre ad individuare come insegnanti e genitori costruiscono il loro discorso intorno al rendimento scolastico del bambino abbiamo scelto di dedicare un'attenzione particolare ai colloqui in cui erano presenti genitori non nativi (cfr. IX Capitolo). La scelta di rivolgere un'attenzione particolare ai genitori non nativi è dovuta a tre ragioni: 1- i colloqui tra genitori e insegnanti è mediato principalmente dal linguaggio e ci interessava vedere come prende forma l'interazione quando una delle due parti non ha piena padronanza della lingua; 2- una buona parte della letteratura che ha studiato i colloqui tra insegnanti e genitori stranieri ha sottolineato che i genitori stranieri usano pratiche comunicative diverse rispetto ai genitori nativi ; 3- all'interno del nostro corpus di dati abbiamo 8 colloqui con genitori non nativi.

Alla luce di queste considerazioni, nel lavoro complessivo di analisi dei colloqui sono emerse alcune "linee" di riflessione che saranno approfondite nei singoli capitoli di analisi dei dati. In particolare, ci siamo concentrati su: 1. come vengono costruite e sostenute le traiettorie valutative da parte di genitori e insegnanti; 2. l'uso del discorso

riportato come particolare strategia comunicativa usata dai genitori per mettere in discussione l'autorità degli insegnanti; 3. l'uso di discorsi, parole e opinioni di esperti esterni alla scuola (come logopedisti, psicologi e medici); 4. come vengono gestiti e negoziati i territori epistemici e l'autorità in colloqui con genitori stranieri.

La struttura interattiva dei colloqui genitori e insegnanti: fasi e tratti ricorrenti

5.1 Introduzione

Tra i principali studi che si sono interessati a trovare una serie di caratteristiche peculiari, “tipiche” e ricorrenti dei colloqui tra genitori e insegnanti attraverso l’analisi della dimensione linguistica e comunicativa vi sono (tra i primi) Baker e Keogh (1995), i quali, facendo riferimento al quadro teorico dell’Analisi della Conversazione (AC), hanno cercato di individuare una sorta di struttura in fasi dei colloqui, ovvero una serie di fasi ricorrenti e costanti che permettessero di definire il colloquio come evento che presentava una serie di caratteristiche proprie.

Dal lavoro di Baker e Keogh è emerso che gli insegnanti, spesso, producono la propria “diagnosi” del bambino (cioè la valutazione o un’eventuale segnalazione di un problema), la quale, come ci si aspetterebbe, è seguita da “prescrizioni e rimedi” (le raccomandazioni) per assicurare il benessere degli studenti (Baker & Keogh 1995).

Inoltre, gli autori sottolineano come “casa” e “scuola”, le due istituzioni che si incontrano nella conversazione, si “co-costruiscono” e definiscono reciprocamente attraverso le valutazioni relative al rendimento degli studenti, costituendo loro stesse non come spazi fisici ma come “corsi ideali di azioni” (Baker e Keogh, 1995). Allo stesso modo, anche le identità dei partecipanti “insegnanti” e “genitori” non sono definite a priori, ma sono costruite in modo collaborativo, momento per momento, attraverso pratiche comunicative “in situazione” in cui ogni aspetto del proprio sé o dell’identità è in continuo divenire all’interno della pratica sociale e interazionale (Goffman, 1959).

Anni dopo, Davitti (2013), sottolinea come i colloqui tra genitori ed insegnanti presentino una struttura in fasi all’interno delle quali è possibile notare come gli interlocutori siano sempre orientati a costruire un terreno condiviso di pratiche e di conoscenze. Questa condivisione porta a quella che l’autrice definisce “complementarità della conoscenza”: i colloqui scuola famiglia divengono così

occasioni che consentono a genitori e insegnanti di condividere uno spazio comunicativo in cui sia possibile scambiare informazioni, opinioni e preoccupazioni su questioni come il rendimento e il comportamento scolastico dei bambini.

A partire da queste prime riflessioni più generali sulle caratteristiche comunicative proprie di questo evento comunicativo, gli autori sopracitati (Backer e Keogh, 1995; Davitti 2003) hanno cercato di definire con maggiore precisione le fasi che caratterizzano i colloqui in quanto tali (sia per ragioni propriamente teoriche sia per facilitare poi l'analisi dei dati). Unendo gli spunti riflessivi di entrambi gli studi, anche Pillet-Shore (2003) ha dedicato parte delle sue riflessioni ad individuare una struttura ricorrente che le permettesse di definire con maggiore precisione in cosa consistesse un colloquio tra genitori e insegnanti in quanto evento comunicativo. Facendo una sintesi tra queste riflessioni teoriche è possibile definire la struttura dei colloqui differenziando cinque diverse fasi:

1. Una fase introduttiva di saluti e “small talk”
2. Una “fase valutativa” in cui vi è la valutazione del rendimento scolastico e la presentazione di eventuali problemi. Gli autori sottolineano come in questa fase sia l'insegnante ad occupare la maggior parte dello spazio interattivo. In chiusura di questa fase è possibile notare come a volte gli insegnanti suggeriscano ai genitori corsi di azione per porre rimedio alle aree problematiche esposte (Baker e Keogh, 1995;Pillet-Shore, 2003),
3. Una “fase dialogica” in cui alle famiglie viene data l'opportunità di narrare e raccontare aspetti relativi alla vita fuori dal contesto propriamente scolastico. In questa fase gli autori hanno evidenziato come i genitori, all'interno del loro spazio comunicativo, abbiano la possibilità di orientare il discorso in modi estremamente differenti. Ci sono genitori che approfittano di questo spazio comunicativo per raccontare e descrivere i loro sforzi ed il loro impegno nel sostenere a casa il lavoro che è stato iniziato a scuola (Pillet-Shore, 2015),

genitori che narrano storie che possono divenire “finestre” sulla vita in ambito domestico (Kotthoff, 2015) e genitori che usano questo spazio per mettere in discussione l’autorità degli insegnanti con lo scopo di suggerire e negoziare i possibili rimedi e crisi d’azione in classe (Baker e Keogh, 1995);

4. Pre-chiusura in cui gli attori si orientano reciprocamente verso la chiusura del colloquio orientando la conversazione su aspetti che riguardano il futuro dello studente (Pillet-Shore, 2001)
5. scambio di ringraziamenti e saluti

L’ordine delle fasi è stato individuato per ragioni pratiche e di analisi ma gli autori hanno sottolineato che trattandosi di un evento comunicativo situato e contingente, tale ordine non è statico e fisso e che ogni fase possa in ogni momento confluire nelle altre, per rispondere ai bisogni e alle richieste dei partecipanti (Pillet-Shore, 2001). Anche i nostri dati confermano quanto è stato individuato in letteratura, sia per quanto riguarda la strutturazione in fasi sia per quanto riguarda le principali attività e pratiche comunicative che caratterizzano ogni fase. Nei prossimi paragrafi presenteremo un’analisi dettagliata di come sono strutturate le diverse fasi del colloquio.

5.2 Apertura del colloquio: saluti e “small talk”

Ogni evento comunicativo sia esso di tipo istituzionale o di tipo ordinario è caratterizzato da un inizio. In particolare quando si fa riferimento ad interazioni di tipo istituzionale questo “inizio” o apertura nelle interazioni istituzionali risulta più chiaro e facile da identificare (Schegloff, 1979, 1986³⁷). Le aperture, come sottolinea Schegloff (1986, p.112) “*are compact and interactionally dense*”, permettono di definire l’interazione che si sta avviando, di regolare le modalità di accesso ad una

³⁷ Le prime sequenze di apertura che sono state studiate erano quelle delle chiamate d’emergenza al 911.

determinata situazione e definiscono i “*talkables*” ovvero l’insieme degli argomenti che possono essere trattati nella scambio comunicativo che seguirà (Whalen, Zimmerman, 1987). Per avviare una forma di interazione, due individui attraversano necessariamente una fase introduttiva nella quale ci si saluta e si gestisce un reciproco orientamento verso il particolare scopo interattivo che caratterizza l’interazione. Nel caso dei colloqui tra genitori e insegnanti è interessante notare come vi sia anche una sorta di transizione spaziale degli interlocutori (Baker e Keogh, 1995; MacLure e Walker, 2000). All’interno del nostro corpus di dati sono i genitori a recarsi nelle classi degli insegnanti e l’ingresso all’interno dell’aula segna l’inizio dell’interazione. La fase dei saluti inizia solitamente quando ancora il genitore si sta muovendo nello spazio. Quando il genitore si siede, entrambi gli interlocutori si orientano reciprocamente ad iniziare il colloquio. Tuttavia, alla fase iniziale di saluti segue quasi sempre una fase che in letteratura è stata definita “*small talk*” (per un’analisi recente e completa di come sia stata trattata la fase di “small talk” vedere Coupland, 2000, 2003; Hudak e Maynard, 2011). Questa fase risulta intermedia tra i saluti iniziali e l’inizio vero e proprio del colloquio in cui gli insegnanti focalizzano l’attenzione verso lo scopo istituzionale dell’incontro ovvero la valutazione del bambino. All’interno di questa fase intermedia “*small talk*” possiamo trovare una serie di argomenti e di tematiche che non sempre hanno a che fare con lo scopo del colloquio, ma sembrano aiutare gli interlocutori a “rompere il ghiaccio” e ad orientarsi reciprocamente. All’interno dei nostri dati abbiamo notato che in questa fase sono solitamente gli insegnanti ad orientare gli argomenti ponendo alcune domande di carattere generale ai genitori ma può succedere che siano anche i genitori stessi a parlare spontaneamente dei bambini o di altri aspetti che caratterizzano la vita fuori dalla scuola. Gli argomenti che caratterizzano la fase di “*small talk*” possono riguardare sia i bambini sia i genitori stessi. Questa fase può essere considerata chiusa una volta che gli insegnanti danno avvio alla fase valutativa vera e propria entrando così all’interno dello scopo istituzionale del colloquio che è la valutazione vera e

propria del rendimento scolastico del bambino (Baker e Keogh, 1995, Pillet-Shore, 2001, 2015, 2016)).

Di seguito presentiamo due estratti che mettono in evidenza come solitamente genitori e insegnanti gestiscono interattivamente la fase di saluti iniziali e di “*small talk*”.

Nell’estratto che segue abbiamo un papà di una bambina di quarta che, dopo aver salutato le insegnanti, decide di mostrare i video della gara di pattinaggio della figlia orientando l’interazione verso un “tema” che riguarda una dimensione esterna al contesto scolastico.

Ex 1 Apertura colloquio: saluti e “small talk”

Ita: insegnante italiano

mat: insegnante matematica

dad: papà

```
4.  dad  °permesso°
5.  ita  buona sera
6.  mat  salve!
7.  ita  salve
8.  dad  buona sera

      ((20 linee omesse))

28  dad  ^vi faccio vedere la Caterina, ve la faccio vedere
.      ^prende fuori dalla giacca il cellulare e lo mostra
      alle insegnanti

29  dad  eh alla, alla gara di [patt-
.

30  ita                                     [Di pattinaggio
.

31  dad  avete visto qualcosa?
.
```

32 ita non abbiamo visto niente
 .
 33 ita ci hanno detto [solo che:
 .
 34 dad [aspetta (.)
 .
 35 ita non è andata bene come l'altra volta
 .
 36 dad no, non è andata male aspetta un attimo
 .
 37 ita A loro:: Parole loro eh io::(.)
 .
 38 mat Sono perfezionisti.
 .

L'interazione si apre ufficialmente quando il padre chiede "permesso" ed entra fisicamente all'interno della classe nella quale le insegnanti attendono i genitori. Le insegnanti sono sedute attorno ad un tavolo al quale si siede anche il genitore. Dopo una serie di coppie adiacenti di saluti (linee 4-5, 6-7-8) le insegnanti invitano il padre a firmare una serie di documenti (parte omessa e non trascritta). A partire dalla linea 28 il padre propone alle insegnanti di guardare sul cellulare un video la gara di pattinaggio della figlia (linee 28-29). È Interessante notare che alla linea 30 l'insegnante di italiano completa il turno precedente del padre mostrando di sapere quale sport pratica la bambina. Alla linea 31 il padre chiede alle insegnanti se hanno già visto qualcosa mostrando di essere orientato ai suoi interlocutori. Questo è un esempio di *recipient design* in quanto il padre prima di raccontare una storia o di mostrare qualcosa ci si assicura che il nostro interlocutore non ne sia in qualche modo già a conoscenza di ciò di cui vogliamo parlare. Nel nostro caso il padre prima di mostrare il video si assicura che le insegnanti non lo abbiano già visto in qualche altra occasione. Le insegnanti confermano di non aver visto la gara ma mostrano di avere

comunque una conoscenza pregressa dicendo che sanno che “non è andata bene come l’altra volta” (linea 35). Alla linea 36, il padre reclama la sua conoscenza di prima mano che lo autorizza a valutare la gara della figlia e sottolinea che non è andata male. L’insegnante alla linea 37 produce un account “a loro parole eh io” attribuendo la responsabilità della sua valutazione probabilmente alla bambina stessa. L’insegnante di matematica si allinea e dicendo “sono perfezionisti” cerca a sua volta di fornire una giustificazione sia del perché la bambina può aver riferito che la gara non è andata bene sia della valutazione che è stata prodotta dall’insegnante di italiano. In questo estratto è interessante notare come la fase di “small talk” sia caratterizzata da una “tensione” tra i territori epistemici e i relativi diritti valutativi che ne derivano. Anche l’estratto che segue presenta una struttura molto simile. Dove abbiamo una mamma che si reca nell’aula dove sono sedute le insegnanti per parlare dell’andamento scolastico del figlio di nove anni. In questo caso sono le insegnanti ad aprire la fase di “small talk” chiedendo alla mamma dove sia il marito visto che sono sempre andati ai colloqui insieme.

Ex. 2 Apertura colloquio: saluti e “small talk”

Ita: insegnante di italiano

Mat: insegnante di matematica

Mum: mamma

1. Ita ecco Sara. buonasera
2. Mum buonasera
3. Mat ciao
4. Mum (ah c’è anche Marina)
5. Ita eh, ce la siamo (.) ci sono
6. anche le mamme di seconda e di

7. terza
8. Mum eh infatti
9. Ita quindi: (.) /con Sara abbiamo
10 già fatto tutto quindi possiamo
11 .
12 procedere/
13 .
14 Mat sì, sì
15 .
16 Mum ()
17 .
18 Ita sì, Sara aveva già firma:to (.)
19 .
20 e:
21 .
22 Mum io avevo firmato un po' di cose
23 .
24 Ita sì, aveva firmato anche: il
25 .
26 marito. li avevamo fatti fare a
27 .
28 tutti e due perché di solito
29 .
30 vengono in coppia: ma oggi è A
31 .
32 LAVORARE?
33 .
34 Mum oggi è a Parigi, è A PARIGI
35 .
36 Ita [aaah
37 .
38 Mat [aaah
39 .
40 Ita beato lui (mi vien da dire) poi
41 .
42 non dico altro
43 .
44 Mat va bene
45 .

28 Mum beh per lavoro, (mica per altro)
.
29 Ita beh intanto: è a Parigi.
.
30 Mum è a Parigi, sì
.
31 Ita può dire sono a Parigi
.

Alla linea 1 l'insegnante di Italiano apre il colloquio salutando la madre. Il fatto che sia il genitore ad entrare all'interno della classe in cui si trovano le insegnanti è reso rilevante dall' "ecco Sara" dell'insegnante di italiano (linea 1). A questo turno segue il turno della madre che completa la coppia adiacente relativa ai saluti (linee 1-2). Anche in questo caso si parla di materiali da far firmare ai genitori (linee 9-21). Alla linea 20 l'insegnante di italiano dopo aver verificato che i documenti siano stati tutti firmati affermando che i genitori vengono sempre in coppia rende rilevante l'occorrere della sua domanda che seguirà alla linea 21 " ma oggi è a lavorare.". La madre anche in questo caso completa la coppia adiacente e rispose che il marito è a Parigi. Dalla linea 23 alla linea 31 è possibile notare una sequenza di "small talk" nella quale gli interlocutori sono orientati a parlare di un argomento che non è relativo alla valutazione del bambino. Sarà infatti dopo il turno 31 che l'insegnante di italiano entrerà all'interno dello scopo istituzionale del colloquio aprendo il suo turno con una valutazione relativa al rendimento scolastico del bambino.

La fase valutativa sarà approfondita nel prossimo paragrafo, in cui il focus verterà sulle modalità in cui le insegnanti danno avvio a questa fase e su come orientano la conversazione per raggiungere l'obiettivo istituzionale del colloquio: valutare il bambino (Pillet-Shore, 2015).

5.3 Fase valutativa

La fase valutativa rappresenta quel momento in cui gli insegnanti offrono ai genitori una valutazione del comportamento e del rendimento scolastico dei bambini.

Le sequenze di valutazione sono state considerate tra i maggiori “ambienti comunicativi” in cui la gestione dell’ autorità, dei ruoli e delle identità diventano rilevanti durante una conversazione (Goodwin e Goodwin 1987, Pomerantz 1978, 1984 e Sacks 1987, Heritage & Raymond 2005).

Baker e Keogh (2015) sottolineano come gli insegnanti attraverso le valutazioni diventano capaci di stabilire la cornice dell’ interazione, orientando questa fase del colloquio verso i risultati e le *performance* scolastiche dello studente.

Essendo la valutazione l’ aspetto comunicativo principale che caratterizza il colloquio e l’ interazione tra genitori e insegnanti, potrebbe essere utile ripercorrere in breve come questa attività comunicativa sia stata definita e argomentata nella letteratura. Nella produzione di sequenze di valutazione, i partecipanti, attraverso alcuni meccanismi del parlato, si orientano verso mosse “preferite” ovvero sequenze che i parlanti reputano adatte a raggiungere l’ accordo³⁸ a livello comunicativo (Heritage, 1984) allo scopo di ridurre ed evitare i contrasti e possibili conflitti (Heritage 1984, pp. 265-80).

³⁸ I concetti di “preferenza” e “rimedio” sono nozioni usate per analizzare alcuni aspetti caratteristici del fenomeno delle coppie adiacenti: domanda/risposta, l’ offerta – accettazione/rifiuto, invito/accettazione o declino.

Le due scelte poste come seconde (ad es. accettazione/rifiuto) non sono trattate allo stesso modo (Levinson, 1983), ma le risposte che soddisfano o accordano con l’ invito, la richiesta, l’ offerta sono definite “preferite” e, invece, quelle che rifiutano, declinano, esprimono disaccordo “dispreferite” (Gavioli, 1999).

L’ aspetto che più differisce nelle due azioni è che mentre l’ azione preferita, di norma, si verifica immediatamente dopo la prima parte della coppia (l’ offerta), la dispreferita viene introdotta da una sorta di premessa, fatta di scuse, esitazioni, ritardi, giustificazioni. Come definito da Pomerantz l’ azione dispreferita viene sistematicamente “rimediata” (Pomerantz, 1984).

Le azioni comunicative “preferite” permettono a genitori e insegnanti di creare quel terreno comune del quale parlava Davitti (2013). Per fare ciò si mettono in atto complesse azioni di negoziazioni riguardanti la gestione delle dimensioni valutative in gioco (per esempio valutare il comportamento del bambino a casa e valutare il comportamento del bambino a scuola).

Heritage & Raymond (2005) indicano tre caratteristiche generali delle sequenze di valutazione :

1) per poter fare/offrire una valutazione, o per poter esprimere accordo o disaccordo con essa, è necessario che le parti abbiano accesso alla conoscenza della cosa che si sta valutando. In altre parole, il genitore è autorizzato a valutare i comportamenti del bambino a casa, in quanto ha un’esperienza diretta di ciò che succede a casa ma non è autorizzato a valutare le performance scolastiche in quanto è una delle competenze che spetta alle insegnanti.

2) gli interlocutori classificano il loro accesso a qualsiasi cosa venga valutata (Goodwin e Goodwin, 1987) definendo immediato un accesso di prima mano, mentre mediato un accesso di seconda mano. Per spiegare meglio tali concetti gli autori prendono di esempio questa dinamica: paragonare una persona che ha visto un film ad un'altra che ne ha solo sentito parlare. La persona che ha visto il film ne ha una conoscenza immediata, di prima mano a differenza dell'altra persona che ha avuto invece un accesso mediato alla conoscenza del film, quindi di seconda mano. Queste due persone hanno quindi diversi diritti epistemici, ovvero diversi gradi di conoscenza rispetto al topic in gioco che influiscono sul loro diritto di produrre valutazioni del film stesso.

Heritage e Raymond (2005) vogliono sottolineare quanto sia importante notare che le valutazioni sono un’attività comunicativa complessa, e in un certo senso delicata, e che i diritti a valutare non sono solo (o principalmente) distribuiti sulla base

dell'accesso fisico allo stato delle cose, ma, la loro distribuzione è suscettibile anche di influenze sociali (M. Whalen & Zimmerman 1990, Heritage & Raymond 2005).

3) Infine, colui che apre la conversazione (nel nostro caso particolare l'insegnante), ha implicitamente il diritto primario ad iniziare lui stesso la sequenza di valutazione. Tale diritto viene concesso in relazione al contesto e al luogo in cui si svolge l'interazione (in quanto il colloquio avviene all'interno della scuola e sono i genitori a recarsi a scuola per sapere dagli insegnanti cosa succede in quel particolare contesto (e non il contrario)).

I nostri dati concordano con la letteratura, e anche all'interno della nostra analisi sono state le insegnanti ad "aprire" ogni volta la fase valutativa.

Con la nostra analisi, abbiamo notato che all'interno della fase valutativa è possibile individuare una sequenza che presenta alcuni elementi ricorrenti: l'utilizzo della particella "allora" come inizio del turno che introduce la fase valutativa, seguita dal nome proprio del bambino per segnalare quale sarà l'argomento del discorso³⁹.

In questo modo le insegnanti segnalano al genitore di essere orientate verso lo scopo istituzionale del colloquio.

Dopo questa prima porzione di turno (che presenta una struttura ricorrente) le insegnanti forniscono al genitore la valutazione del rendimento scolastico del bambino, offrendone una visione completa e ampia unendo il rendimento passato con quello presente e quello futuro.

Questa capacità di tenere "unite" diverse dimensioni temporali della carriera scolastica dei bambini, oltre che a mettere in evidenza l'identità professionale delle insegnanti, mette in luce come attraverso questo senso di continuità le insegnanti

³⁹ Abbiamo scelto di analizzare questa struttura tipica delle aperture della fase valutativa perché in 35 colloqui su 47 l'abbiamo ritrovata

dimostrino implicitamente di considerare il bambino come un soggetto in evoluzione che non può essere valutato solo in relazione al presente.

Gli esempi che seguono presentano i tre aspetti sopracitati: l'utilizzo della particella allora per iniziare il turno , il nome proprio del bambino e il senso di continuità temporale nel costruire la valutazione.

Nell'estratto che segue l'insegnante di matematica apre la fase valutativa riferendosi ad Enrico, un bambino di quarta elementare. Nel costruire la sua valutazione l'insegnante tiene conto del rendimento passato e del rendimento presente.

Ex 1 fase valutativa

Mat: insegnante di matematica

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

1. Mat allora Enrico
2. Mum Enrico
3. Mat no no allora Enrico beh lui come sai
4. ha sempre avuto delle buone capacità
5. in matematica e si conferma così è un
6. mum ((annuisce))
7. Mat È ragazzino in gamba è un ragazzino che
8. insomma le cose le sa i calcoli a
9. mente continua a farli benissimo

Alla linea 1 l'insegnante di matematica apre la fase valutativa attraverso l'uso di "allora" seguito dal nome proprio del bambino. La madre si allinea con l'insegnante ripetendo il nome proprio del figlio. È a partire dalla linea 3 che l'insegnante di matematica valuta il rendimento scolastico del bambino offrendo una visione

complessiva del bambino stesso. È interessante notare che in questa valutazione (linea 3-6) l'insegnante di matematica produca una valutazione capace di tenere in considerazione il rendimento passato e il rendimento presente. Il passato viene messo in evidenza attraverso "lui come sai ha sempre avuto" in cui "sempre" da un senso di continuità preceduto da "lui come sai" mettendo in evidenza che questa parte della valutazione non aggiunge nulla di nuovo rispetto al passato. La dimensione legata al presente viene valorizzata attraverso l'uso del verbo "confermarsi" che implica un riferimento ad una situazione passata che si mantiene nel presente. Essendo la valutazione riferita al passato positiva il fatto di "confermarsi" rappresenta un'implicita valutazione positiva del presente. Alla linea 7 la madre si allinea limitandosi ad annuire. Dalla linea 7 alla linea 9 l'insegnante prosegue con la sua valutazione prima riferendosi al comportamento in modo generico "è un ragazzino in gamba" (linea 7) e poi riferendosi ad una dimensione più specifica del rendimento scolastico "i calcoli continua a farli benissimo". In questo modo l'insegnante rende particolareggiata la valutazione che riguarda "i calcoli" e usando il verbo "continuare" e mostra di tenere in considerazione anche il rendimento passato nel costruire la valutazione del bambino.

Anche nell'estratto che segue le insegnanti, attraverso l'uso del verbo "confermarsi", costruiscono un "ponte" comunicativo tra il passato e il presente

Ex 2 fase valutativa

Mat: insegnante matematica

Ita: insegnante italiano

1. Mat Bene allora Rio direi °tutto bene° (.)
2. assolutamente conferm= IO confermo: direi
3. anche Serena

4. Ita io confermo anch'io molto
5. Mat tutto quello che ci siamo dette fino ad ora
6. che è un bimbo in gamba
7. un bimbo molto intelligente (.) è un bimbo
8. che effettivamente: ha delle grandi potenzialità
9. Ita che arricchisce anche con: le conoscenze
10. sue personali prese in altri luoghi
- .

Anche in questo caso l'insegnante di matematica mostra di essere orientata ad aprire la fase valutativa attraverso l'uso di "allora" seguito dal nome proprio del bambino. In linea 1 l'insegnante prima fa una valutazione orientata al presente "tutto bene" seguita poi in linea 2 dal verbo "confermare" ripetuto due volte orientando la sua valutazione il verso il passato. Nel costruire questa valutazione l'insegnante di matematica co-implica la collega a condividere la sua stessa posizione (linee 2-3). Alla linea 4 l'insegnante di italiano si allinea e ripete il verbo "confermare" "io confermo anch'io molto". Dalla linea 5 alla linea 8 l'insegnante di matematica prosegue con la sua valutazione presentando una lista di tre punti. Attraverso la frase " tutto quello che ci siamo dette fino ad ora" che è collegata al verbo confermare l'insegnante sottolinea che con la sua valutazione positiva non sta aggiungendo nulla di nuovo e che il bambino si conferma "in gamba". La valutazione è ampia e non rivolta a singoli aspetti del rendimento scolastico "è un bimbo molto intelligente" e " ha delle grandi potenzialità", ponendo molta enfasi sulla parola "grandi" attraverso l'aumento del tono della voce su "grandi". Alla linea 9-10 l'insegnante di italiano si allinea e continua la valutazione iniziata dalla collega aggiungendo che il bambino "arricchisce anche con le conoscenze sue personali prese in altri luoghi". Riferendosi ad una dimensione esterna alla scuola l'insegnante loda implicitamente l'operato del genitore.

Nell'estratto successivo troviamo ancora gli elementi caratteristici presentati fino ad ora, con turni valutativi estesi da parte delle insegnanti.

Ex. 3 fase valutativa

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

1. Ita allora: Isabe:l bene: (1.0)
2. è una bimba:: (2.1) °veramente° [SPECIALE
3. Mum [()
4. Ita .hè SPECIALE (si stavam) sì eh ehm:: (1.0)
5. molto: così molto:: partecipa tanto: adora
6. leggere e::hm (2.0) bhè diciamo
7. sempre anche entusiasta delle cose che facciamo
8. usa sempre anche degli aggettivi: somma (1.0)
9. certe volte sorprendenti

Alla linea 1 troviamo l'insegnante di italiano che apre la sua valutazione nello stesso modo degli estratti precedenti: "allora" + nome proprio del bambino oggetto di valutazione. A questa prima parte segue un lungo turno composto da diverse TCU e intervallato da numerose pause (linea 1, linea 2; linea 6).

Questo turno valutativo molto esteso viene costruito con molta enfasi attraverso l'utilizzo di superlativi positivi, attraverso lunghe pause e numerose interruzioni.

È interessante notare che, però, nell'analisi della conversazione le lunghe pause all'interno di uno stesso turno possono indicare una certa difficoltà nel comunicare quello che si intende dire. Solitamente, come analizzato da Maynard (2006) le lunghe

pause che caratterizzano un turno vengono usate quando si devono comunicare le “bad news”.

In questo caso la valutazione è positiva “è una bimba veramente speciale”, “partecipa tanto adora leggere”, “sempre anche entusiasta delle cose che facciamo” ma, tuttavia, risulta intervallata da lunghe pause. Questo modo di mitigare le valutazioni positive - che analizzeremo meglio anche nel prossimo capitolo (cfr capitolo VI) - crediamo sia un modo attraverso il quale le insegnanti mostrano comunicativamente di sapere che l’oggetto della loro valutazione è un bambino in crescita che evolve e che cambia nel corso del tempo e che pertanto non può essere valutato in modo definitivo. Questo modo di valutare è molto diffuso all’interno del nostro corpus di dati. Mentre nella letteratura è stato sottolineato che gli insegnanti mitigano soprattutto le valutazioni negative (Pillet-Shore, 2015,2016) nel nostro corpus, le insegnanti tendono a mitigare sia le valutazioni negative sia quelle positive.

Il prossimo estratto presenta la particolarità di non avere riferimenti al passato perché la bambina in questione è da poco arrivata nella scuola. Questo è uno dei pochi casi che abbiamo all’interno dei nostri dati dove non sono presenti riferimenti alla continuità temporale del rendimento scolastico, e per questo abbiamo scelto di analizzarlo. Ci è sembrato interessante mettere in evidenza quanto, in questo caso, il contenuto della valutazione stessa sia molto più orientato al carattere e al comportamento della bambina piuttosto che alla sua performance scolastica. Anche se si tratta di un singolo caso crediamo che possa essere interessante vedere come le insegnanti mostrino cautela epistemica e stiano attente a non valutare il rendimento nel caso in cui il bambino/a in questione sia arrivato a scuola da poco. Questo aspetto avvalorava il fatto che le insegnanti, quando valutano, lo fanno tenendo conto di una continuità temporale che tiene conto del suo sviluppo e della sua crescita continua.

Ex. 4 fase valutativa

Ita: insegnante di italiano

Mat: insegnante di matematica

Mum: mamma

1. Mat allora Francesca direi che intanto è una bimba
2. molto positiva (.)io la vedo sempre molto
3. sorride:nte: (.) ha fatto amicizia con tutti
4. Ita [sì molto
5. Mat [tenendo conto
6. che è il suo primo anno qui
7. Mum è vero
8. Ita eh sì (.) sì
9. Mat lei si è inserita benissimo nel gruppo quindi
- 10 Mum Bene
- 11 Mat = per questo assolutamente: (.) molto contente
- 12 Ita certo sì
- 13 Mat è una bimba corretta, educata (.)e quindi: e: (.)
- 14 ci troviamo molto bene (.) si è, anche il
- 15 gruppo l'ha accolta bene

Anche in questo estratto la fase valutativa viene aperta dall'insegnante di matematica che in linea 1 usa "allora" seguito dal nome proprio della bambina. A questo segue una valutazione mitigata dall'uso del "direi" rispetto al carattere della bambina che viene definita come "molto positiva", "molto sorridente" sottolineando più la dimensione sociale e relazionale del comportamento della bambina piuttosto che il

rendimento scolastico (linee 1-3). In linea 4 l'insegnante si allinea valutando a sua volta e a partire dalla linea 5 vediamo che l'insegnante di matematica offre ulteriori informazioni a sostegno della sua valutazione "tenendo conto che è il suo primo anno qui". Sottolineando che è il primo anno in quella scuola l'insegnante di matematica rende rilevante il fatto di offrire una valutazione più complessiva e più orientata a descrivere aspetti caratteriali e razionali. In linea 8 l'insegnante di italiano si allinea nuovamente "lei si è inserita benissimo nel gruppo" mostrandosi anche lei orientata a descrivere più la dimensione relazionale che quella legata alle performance scolastiche. Dalla linea 11 alla linea 15 l'insegnante di matematica prosegue con la sua valutazione sottolineando che la bambina è "educata", "corretta" e che "anche il gruppo l'ha accolta bene". Abbiamo scelto di presentare questo estratto perché presenta un modo di valutare leggermente differente da quelli che abbiamo illustrato precedentemente (vedi estratto 1 e 2) principalmente per due motivi, strettamente collegati tra loro:

1) le insegnanti sono maggiormente orientate a valutare il comportamento e le capacità relazionali della bambina piuttosto che valutare il rendimento e le performance scolastiche.

2) le insegnanti non usano riferimenti al passato e al rendimento degli anni precedenti proprio in luce del fatto che la bambina è nuova nella scuola e questo viene reso rilevante dai partecipanti stessi.

Nel caso in cui le insegnanti conoscano da più anni i bambini come nell'estratto 1 e 2 sono sempre orientate a dare senso di continuità al rendimento scolastico del bambino in questione, mentre nel caso in cui il bambino sia nuovo (come in questo estratto) sono orientate a valutare il "qui ed ora" ma con un focus maggiore sulle dimensioni caratteriali, mettendo implicitamente in evidenza che l'inserimento in un nuovo gruppo (come una classe) rappresenta un importante obiettivo di sviluppo all'interno della nostra cultura.

Insegnanti e genitori quando comunicano, attraverso le loro valutazioni, inevitabilmente, danno forma a diversi bambini simbolici che “incorporano” gli obiettivi di sviluppo attesi nella propria cultura di riferimento (Greenfield, Quiroz e Raeff, 2001).

Nel paragrafo che segue presentiamo alcuni estratti caratteristici della fase dialogica ovvero della fase in cui solitamente ai genitori è lasciato maggiore spazio comunicativo. Una volta che le insegnanti hanno concluso la loro valutazione del bambino ed hanno raggiunto il principale scopo istituzionale del colloquio, ai genitori è lasciata la possibilità di intervenire e di raccontare cosa succede al di fuori del contesto scolastico.

5.4 Fase dialogica

Questa fase può essere molto estesa o al contrario molto breve a seconda di quanto spazio comunicativo i genitori scelgono di occupare. Anche la tipologia di argomenti e temi che caratterizzano questa fase può variare notevolmente. Nella maggior parte dei colloqui i genitori si orientano a mostrarsi come caregiver attenti e responsabili raccontando gli sforzi e le attività che vengono fatte a casa per sostenere il bambino nelle attività che vengono assegnate dalla scuola. Anche Pillet-Shore (2015) nota come nei suoi dati i genitori siano costantemente orientati ad offrire versioni morali di se stessi nel sostenere i figli nelle attività scolastiche. Tuttavia, questo spazio comunicativo non viene usato solo per mostrarsi in veste di “good parent” ma viene usato anche per mettere in discussione implicitamente l’operato delle insegnanti dentro la scuola. Questa fase risulta estremamente ricca di spunti di riflessione su come i genitori possono divenire abili nel gestire il discorso e nel mostrarsi attenti e coinvolti nella vita scolastica dei figli. Mentre nel turno di apertura della fase valutativa è possibile notare una struttura interna alla fase, l’apertura della fase dialogica risulta più sfumata.

Di seguito presentiamo una serie di estratti relativi a questa particolare fase del colloquio. Ognuno di questi estratti ci sembra presentare tematiche e argomentazioni interessanti che richiamano in parte ciò che è già stato scritto in letteratura (Baker, Keogh, 1995; Kotthoff, 2015; Pillet-Shore, 2015, 2016) e aggiungono alcune sfumature sulla gestione della conoscenza e dell'autorità.

Nell'estratto che segue abbiamo una mamma che ambienta il suo racconto nel momento in cui la figlia svolge i compiti a casa. Interessante è notare come nel costruire il suo discorso, la madre, cerchi di bilanciare l'idea di autonomia della figlia e l'idea che sia comunque importante che il genitore cerchi di supervisionare il momento dei compiti. Sappiamo quanto in letteratura il momento dei compiti a casa sia un tema dibattuto e controverso e riteniamo che analizzare come i compiti a casa vengono "portati in essere" e raccontati in fase di colloquio possa essere estremamente interessante⁴⁰. In questa sede ci dedicheremo ad analizzare solamente l'estratto che segue relativo a questa tematica.

Ex 1 fase dialogica

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

1. Mum io anche ieri gliel'ho detto «ma fai anche
2. un Pò di analisi grammaticale»

⁴⁰ Questo tema si colloca a sua volta all'interno di un acceso dibattito in ambito educativo (Gill e Schlossman, 2000, 2004) da cui emergono differenti posizioni. Vi sono studi che hanno sottolineato quanto i compiti siano utili per favorire l'acquisizione di responsabilità e autonomia (Foyle e Bailey, 1988; Cooper, 1989; Keith, Diamond-Hallam e Fine, 2004; Cooper, Robinson e Patall, 2006) e che il corretto coinvolgimento dei genitori in questo tipo di attività possa essere di estrema utilità nel consolidare la partnership tra scuola e famiglia (Epstein, 2001). Mentre ve ne sono altri che presentano posizioni più critiche rispetto all'effettiva utilità dei compiti a casa (Brookhart, 1994; Buell, 2000; McMillan, 2001) e al coinvolgimento dei genitori (Balli, 1998; Corno, 1996). Altri ancora intendono invece l'attività dei compiti a casa come un "luogo" di confronto e di scambio quotidiano tra la cultura della scuola e quella della casa (Garcia, 1990; Merieu, 2000; Tonucci, 2003; Vandembroeck et al. 2009). In particolare per alcuni di questi studi i compiti a casa sono intesi come dei veri e propri "oggetti trans-contestuali", cioè oggetti che transitano quasi quotidianamente tra l'aula scolastica e lo spazio della casa, mettendo in contatto questi due "mondi" (Arcidiacono, 2013; Pontecorvo, Liberati, Monaco, 2013; Marsico et al., 2013).

3. «ehm no è[faticoso (.) fai i compiti di inglese»
4. Ita [eh eh
5. Mum lei adesso ti dico Li fa molto per conto suo
6. Ita eh in maniera autonoma
7. Mum [si=
8. Ita [quindi lei vuole essere-
9. Mum da quest'anno no ma lo so anch'io che lei ci
- 10 . tiene ad essere (.) ed io da quest'anno cerco di
- 11 . ovviamente darci un occhio vedere come vanno
- 12 . Ita Certo
- 13 . Mum le verifiche tutto quanto [perché avevo =
- 14 . Ita [certo
- 15 . Mum =visto che secondo me come grammatica mi ero
- 16 . resa conto che uhm [.] insomma un pochino
- 17 . infatti gli ho detto «cerca di ripassarli un
- 18 . pochino i verbi» li abbiamo anche un pochino
- 19 . ripassati assieme così però vedo che forse
- 20 . magari piace meno rispetto alle altre materie

Alla linea 1 e 2 la mamma apre il suo turno con un'occorrenza di discorso riportato nel quale riporta la sua stessa voce mentre suggerisce alla figlia di fare anche i compiti di grammatica "io anche ieri gliel'ho detto fai un po di analisi grammaticale". Anche alla linea 3 la mamma riporta la voce della figlia "ehm no è

faticoso” e la sua stessa voce mentre le suggerisce di fare i compiti di inglese “fai i compiti di inglese”. Attraverso l’uso del discorso riportato la mamma cerca di mostrarsi attenta e coinvolta nella vita scolastica della figlia. Dopo un segnale di ricezione dell’insegnante di italiano alla linea 4 la madre riprende la parola e afferma che la bambina fa i compiti “per conto suo” (linea 5). L’insegnante si allinea e riformula quanto appena detto dalla madre riconducendolo all’idea di autonomia “ eh in maniera autonoma” e sta formulando il discorso della madre (Orletti, 1994, 2000), usando un lessico pedagogico riferendosi all’autonomia. La madre risponde affermativamente in linea 6 e in sovrapposizione l’insegnante di italiano inizia il suo turno che tuttavia viene interrotto dalla madre che prosegue nel fornire ulteriori dettagli sul “come” la bambina svolge i compiti a casa. Dalla linea 9 alla linea 10 la madre inizia un lungo turno composto da numerose TCU nel quale la madre si mostra come attenta al rendimento della figlia. Dalla linea 9 alla linea 12 la madre richiama nuovamente il fatto che la bambina ci tiene ad essere autonoma pur non esprimendolo in modo esplicito “da quest’anno no ma lo so anch’io che lei ci tiene ad essere ed io quest’anno cerco di ovviamente darci un occhio vedere come vanno le verifiche”. E dalla linea 15 alla 20 la madre attraverso questo lungo turno fa essenzialmente tre cose: 1) offre la ragione del fatto che supervisiona i compiti della figlia e del perché le suggerisce di ripassare grammatica “visto che secondo me grammatica mi ero resa conto” linee 15-16 ; 2) mostra la sua identità di genitore impegnato e attento a supervisionare l’andamento scolastico del figlio in particolare attraverso una seconda occorrenza di discorso riportato in cui la madre cita se stessa “cerca di ripassarli un pochino i verbi” e aggiungendo “li abbiamo anche un pochino ripassati assieme” linea 17 e 18-19; 3) offre una giustificazione del perché la figlia si impegna meno nel fare i compiti di Grammatica “vedo che forse magari piace meno rispetto alla altre materie” linee 19-20. Da notare che in questa porzione di turno la madre usa il verbo “piacere” generalizzandolo ad un gruppo ampio di persone quando invece avrebbe potuto aggiungere “le piace” riferendosi solamente alla figlia.

Nel prossimo estratto abbiamo una mamma che racconta che il figlio legge l'Odissea prima di dormire. Anche in questo caso è interessante notare che tra tutte le attività possibili che la madre poteva scegliere di descrivere sceglie proprio di raccontare una storia relativa all'attività di lettura del bambino. Questo ci mostra come gli interagenti siano sempre orientati reciprocamente; il tema scelto non è casuale: parlare con un'insegnante delle letture del figlio, oltre a mettere in buona luce il bambino, può essere rilevante per la mamma ai fini del colloquio stesso e del suo ruolo morale di "good parent".

Ex. 2 fase dialogica

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

85 Mum adesso si sta leggendo l'odissea per
. .
86 bambini è bellissimo
. .
87 Ita eh certo [tu lo dai come un dato di fatto
. .
88 Mum [no no [.] eh
. .
89 Ita però queste cose sono quello che eh fanno
. .
90 [la differenza
. .
Mum [perché quest'anno abbiamo fatto un
91 cambiamento cioè che prima ogni sera lui nel
. .
92 lettone e noi leggevamo e lui poi andava nel
. .
93 suo letto perché abbiamo tutti i [letti
. .

94 Ita [si
.
95 Mum dagli otto anni che gli abbiamo regalato
.
96 tanti libri ognuno in camera sua a leggere
.
97 Ita ognuno in camera sua a leggere i suoi?
.
98 Mum Si
.
99 Ita quindi lui se lo legge da solo?
.
10 Mum eh è così la norma
0.

In questo estratto la mamma fa una narrazione relativa alla vita domestica. Come abbiamo affermato in precedenza queste “brevi storie” o “narrazioni” (Kotthoff, 2015) offrono interessanti spunti di riflessione per capire a quale modello genitoriale ed educativo si ispirano i genitori quando si orientano ad interagire con gli insegnanti. In linea 85-86 la madre riferisce all’insegnante di italiano che il bambino sta leggendo l’*odissea per bambini*, valutandolo come un comportamento positivo “ adesso si sta leggendo l’*odissea per bambini* è bellissimo”. Alla linea 87 l’insegnante di italiano dicendo “eh certo tu lo dai come un dato di fatto” cerca implicitamente di sottolineare l’unicità di questo comportamento aggiungendo alla linea 89 “però queste sono quello che fanno la differenza” valutando positivamente il comportamento del bambino descritto dalla madre nei turni precedenti. A partire dalla linea 91 la madre prosegue con la sua narrazione espandendo ulteriormente il suo racconto e offrendo ulteriori dettagli puntando l’attenzione sul fatto che il bambino legge in autonomia da solo in camera sua. Attraverso questa mossa comunicativa, facendo riferimento all’autonomia, la madre si allinea con l’insegnante. Entrambe le partecipanti, madre e

insegnante, si rinforzano a vicenda sia in relazione all'idea stessa di autonomia, ma anche come possibile obiettivo di sviluppo socialmente costruito (linee 95-96). Alla linea 99 l'insegnante chiede conferma del fatto che il bambino legge da solo e la madre risponde affermando che "eh è così la norma" e usando il sostantivo "norma" cerca implicitamente di sottolineare che questo è un comportamento abitudinario. Anche se in forma diversa è interessante notare come anche in questo estratto ci sia un riferimento all'autonomia.

Nell'estratto seguente abbiamo una mamma che racconta all'insegnante che a casa si impegna a sostenere la figlia nell'apprendimento della lingua inglese. L'estratto prende avvio proprio dal punto del colloquio in cui la madre descrive all'insegnante le attività quotidiane che intraprende per aiutare la figlia in questa materia scolastica.

Ex.3 fase dialogica

Mat: insegnante di matematica e inglese

Mum: mamma

- 1 Mum ci divertiamo Diana e:(.) chiediglielo
2 ehm: a casa delle volte quando magari io:
3 gli faccio la doccia, o: (sparecchio la tavola)
4 (sai delle abitudini)
5 Mat uh uhm
6 Mum io mi diverto magari a: a vedere se lei(.)
7 metterla alla prova, magari latte prendi::
8 Mat SI si poi adesso che abbiamo fatto il cibo
9 Mum ehh
10 Mat è una cosa molto coinvolgente
11 Mum e lei sta dietro con questi piccoli eh
12 io cerco d[i:

13 Mat [ottimo
 14 Mum io faccio esercizio e lei invece che mi
 15 [sta dietro e ha preso::
 16 Mat [eh certo certo infatti
 17 Mum =(confidenza con la lingua)mi fa molto piacere

Anche in questo estratto abbiamo un genitore che sceglie di narrare un episodio inerente alla vita domestica. In questo caso abbiamo una mamma che racconta all'insegnante tutti gli sforzi intrapresi per sostenere la figlia nell'apprendimento dell'inglese. In questo estratto è interessante notare come la madre inquadri il suo impegno verso l'apprendimento della figlia non solo durante il momento dei compiti ma durante tutte le attività domestiche come lo sparecchiare la tavola o il fare la doccia (linea 3). E questa dimensione quotidiana viene sottolineata in linea 4 "sai delle abitudini". In linea 5 l'insegnante segnala alla madre che può proseguire con il suo racconto e infatti si limita all'uso del *continuers* "uh uhm". La madre prosegue così la sua narrazione sottolineando che questa sua modalità di verificare gli apprendimenti della figlia la diverte e le consente di "metterla alla prova" (linee 6-7). L'insegnante mostra di essere allineata al racconto della madre aggiungendo "poi adesso che abbiamo fatto il cibo è una cosa molto coinvolgente" (linee 8 e 10) valutando positivamente il comportamento della madre. In linea 11-12 la madre prosegue dicendo "e lei sta dietro a questi piccoli eh io cerco di" e l'insegnante sovrapponendosi alla madre valuta positivamente il suo comportamento per la seconda volta "ottimo" (linea 13). Dalla linea 14 alla 17 la madre prosegue e conclude il suo racconto sottolineando che questa modalità di verificare gli apprendimenti della figlia porta sia giovamento a lei "io faccio esercizio" (linea 14) sia alla figlia "e lei invece che mi sta dietro ha preso confidenza con la lingua" aggiungendo che questa cosa le fa molto piacere.

È estremamente interessante notare che all'interno della fase dialogica i genitori si sentono più legittimati ad esprimersi e liberi di narrare ciò che credono sia importante condividere con le insegnanti, e addirittura può verificarsi che si parli di elementi che non siano prettamente legati alla scuola. In altre parole, anche se si tratta di un incontro di tipo istituzionale e quindi la gamma degli argomenti trattabili è comunque più ristretta rispetto ad un'interazione ordinaria, abbiamo notato che nella fase dialogica, i genitori mostrano di avere minori residenze a narrare fatti che non necessariamente riguardano la vita scolastica dei figli. Nell'estratto che segue, ad esempio, la madre si riferisce ad un problema di salute del bambino: la madre sceglie di aggiornare le insegnanti rispetto alla sperimentazione di un farmaco che era stato promesso al figlio. In questo caso, il racconto della madre crea un terreno comunicativo nel quale condividere con le insegnanti ciò che succede fuori dalla scuola.

Ex 4 Fase dialogica

Ita: insegnante italiano

Mat: insegnante matematica

Mum: mamma

1. Mum va bene dai cos'altro dire io non so siamo
2. ancora in forse sulla Sardegna eh
3. Ita <INFATTI>
4. Mum se andiamo via oppure no perché in realtà
5. purtroppo pare che questa benedetta
6. sperimentazione che ci decantavano da sei mesi
7. non si faccia più (.)
8. Mat (annuisce)
9. Mum sì e quella lì è una gran brutta notizia

10. ci siamo rimasti come delle pere cotte

11. la dottoressa ci ha detto (un sacco) una parola

12. che non avevo °mai sentito° hanno CONTINGENTATO

13. il: la sperimentazione in altri paesi

14. Mat ah sì

15. Mum =l'hanno spostata in altri paesi, l'hanno

16. Contingentata

17. ma in paesi proprio europei <secondo me>

18. sta andando il farmaco sta andando molto bene(.)

19. e:: sicchè [no (cavoli) chissà a chi lo daranno

20. Mat [appunto in Italia non va bene

21. Mum [non so non ci voglio pensare

22. Mat [ecco una cosa che funziona non in Italia

23. Ita il farmaco che doveva sperimentare Rio?

24. Mum sisi che ci avevano detto che avrebbe

25. sperimentato prima dell'estate in realtà

26. Ita si me lo aveva detto

27. Mum che: () in realtà sembra che veramente funzioni

28. [sembra che non abbia (rea)

29. Mat [°ma allora perché?°

30. Mum <e non ce lo fanno [provare a noi>

31. Ita [li ci sono

32. lì ci sono dei giri (.) alti

33. Mum per me ad un certo punto sì (.) per me si sono

34. resi conto che la cosa funziona e non me la

35. fanno provare a me che non ho nessuna bazza

In questo estratto molto lungo ci sembra interessante vedere come durante la fase dialogica ai genitori sia lasciata la libertà di narrare quello che “desiderano” e reputano importante. In questo caso la madre si riferisce ad un problema di salute del bambino (che in questo estratto non viene esplicitato) e al fatto che non è possibile per il bambino sperimentare la cura che gli era stata promessa (linee 1-13). Le insegnanti a loro volta si orientano al racconto e si limitano ad ascoltare o a produrre brevi commenti con lo scopo di mostrare il loro allineamento e la loro affiliazione (linee 3, 8, 14, 20, 22, 26, 29, 31-32). Il racconto della madre è molto dettagliato e non lo analizzeremo riga per riga in quanto ciò che ci interessa in questa sede è di focalizzare l’attenzione più sul fatto che in questa fase lo spazio lasciato ai genitori può variare notevolmente sia per quanto riguarda l’ampiezza dei turni sia per le tematiche che emergono.

Questi estratti ci sembrano interessanti perché attraverso questa narrazione le insegnanti vengono a conoscenza di aspetti della vita del bambino esterni alla scuola e in questo modo gli interlocutori sono reciprocamente orientati a costruire un terreno comune di pratiche e conoscenze (Davitti, 2013).

In sintesi, la fase dialogica si concretizza nella porzione del colloquio in cui ai genitori viene lasciato maggiore spazio comunicativo. Solitamente questa fase si apre quando gli insegnanti hanno terminato la valutazione del rendimento scolastico del bambino. Lo spazio comunicativo può essere utilizzato dai genitori per parlare del momento dei compiti a casa, di preoccupazioni e problematiche che emergono nella vita quotidiana, per criticare l’operato delle insegnanti o per narrare in generale la vita fuori dalla scuola. Più sfumato e difficile da individuare è il punto in cui questa fase si chiude. Tuttavia questa fase può considerarsi chiusa una volta che le insegnanti riprendono le redini della gestione del colloquio e si avviano alla fase di chiusura del

colloquio stesso. Nel nostro corpus le insegnanti, dopo aver ascoltato i genitori, si orientano ad offrire una “valutazione finale” con lo scopo di avviarsi verso la chiusura del colloquio stesso. Nel prossimo paragrafo analizzeremo la fase di chiusura e i saluti finali, durante o dopo i quali, i genitori si apprestano a lasciare l’aula e le insegnanti si preparano a ricevere altri genitori.

5.5 Chiusure e saluti finali

A seguito della fase dialogica entrambi gli interlocutori si orientano alla chiusura del colloquio. Questa fase viene solitamente aperta dalle insegnanti che solitamente usano la congiunzione conclusiva “quindi” per riportare il focus sul “business” istituzionale del colloquio seguito da una valutazione a carattere sommativo. A questa valutazione conclusiva segue quasi sempre una raccomandazione sul futuro ad esempio “continuiamo così” che svolge una doppia funzione comunicativa:

1) da un lato co-implica tutti gli interagenti, usando la seconda persona plurale. Non solo il bambino deve continuare così ma anche i genitori e gli insegnanti, i quali avvalorano non solo una dimensione di continuità sistemica (casa-scuola) ma anche temporale (rendimento passato, presente e futuro);

2) permette di chiudere il colloquio con una valutazione positiva orientata al futuro (nei nostri dati le insegnanti cercano sempre di chiudere positivamente il colloquio anche nel caso di bambini con rendimento più basso). Mentre nelle valutazioni che ritroviamo nella “fase valutativa” del colloquio possiamo notare che le insegnanti sono orientate a valutare il passato e il presente (passato—>presente) in questa fase conclusiva del colloquio troviamo una valutazione che è orientata al presente e al futuro (presente—>futuro). Questa struttura ricorre con frequenza in tutti i colloqui rendendo visibile come le insegnanti abbiano sempre a mente il fatto che il loro “oggetto” di valutazione è un bambino in crescita e non un oggetto statico e definibile solamente nel “qui ed ora”.

A seguito di questa valutazione, genitori e insegnanti si orientano ai saluti conclusivi attraverso una serie di coppie adiacenti simili a quelle che abbiamo analizzato in apertura del colloquio ed i genitori si apprestano a lasciare fisicamente l'aula nella quale le insegnanti sono sedute. Di seguito riportiamo una serie di estratti che presentano questa struttura. Nell'estratto che segue abbiamo l'insegnante di italiano che fa una valutazione conclusiva orientata al futuro alla quale seguono una serie di coppie adiacenti di saluti.

ex. 1 chiusure e saluti finali

Ita: insegnante di italiano

Mat: insegnante di matematica

Mum: mamma

01 ita: quindi bene (.) continuiamo così
02 mat: [()]sisi
03 mum: [grazie mille
04 mat: grazie a voi
05 mum: e buona pasqua
06 mat: [buona pasqua e grazie
07 ita: [grazie altrettanto ci vediamo
08 mat: grazie mille ciao
09 mum: ciao, buonasera
10 ita: arrivederci e buona sera

Alla linea 1 l'insegnante di Italiano apre il suo turno con "quindi" che in questo caso le serve per riportare la conversazione verso lo scopo del colloquio: valutare l'andamento scolastico e il rendimento del bambino. Alla congiunzione conclusiva "quindi" segue una valutazione positiva seguita a sua volta da una "raccomandazione" orientata al futuro "quindi bene (.) continuiamo così". La raccomandazione al futuro è formulata al plurale con lo scopo di co-implicare tutti i partecipanti al colloquio. A

seguito di questa valutazione finale seguono una serie di coppie adiacenti (vedi linee 3-4, 5-6, 7-10) di saluti finali dopo i quali il genitore si appresta a lasciare l'aula.

Anche il prossimo estratto, dove abbiamo il papà di una bambina di quarta della scuola primaria, presenta una struttura molto simile al precedente.

ex. 2- chiusure e saluti finali

Ita: insegnante di italiano

mat: insegnante di matematica

Dad: padre

01 ita: e: quindi (.) tutto veramente [bene
02 mat: [bene siamo oh
03 ita: andiamo avanti così (.) peccato che quest'altr'anno
04 ci saluteranno
05 dad: quando finisce la scuola quest'anno.
06 ita: il 6
07 dad: il 6 di giugno il 6 di giungo
08 mat: e poi c'è la quinta
09 dad: e poi c'è la quinta, non c'è l'esame quest'anno.
10 ita: nono no non c'è l'esame pero vabbè
11 mat: ma si godiamoci ancora (0.4)
12 dad: mi vado a vedere la Juve adesso hehe
12 mat: [hh ah bene bravo giusto
13 ita: ah visto, ok perfetto
14 mat: perfetto
15 dad: e vi saluto [arrivederci
16 mat: [grazie eh

17 ita: >bene buona serata ciao<

Anche in questo estratto alla linea 1 troviamo l'insegnante di italiano che dopo "e: quindi" presenta una valutazione positiva a carattere sommativo della bambina ("tutto veramente bene"). Mentre l'insegnante di italiano sta formulando la sua valutazione, anche l'insegnante di matematica si sovrappone valuta anche lei positivamente la bambina mostrando il suo allenamento con la collega (linea 2). Nella seconda componente del suo turno l'insegnante di italiano aggiunge "peccato che quest'altra' anno ci saluteranno" lasciando intendere di essere dispiaciuta che una volta terminata la quinta dovrà salutare la bambina. A seguito di questo turno il padre domanda quando finirà la scuola (linea 5), cambiando topic e in linea 6 l'insegnante gli fornisce la risposta completando la coppia adiacente. Tuttavia alla linea 11 troviamo l'insegnante di matematica che prosegue sulla sua traiettoria "ma si godiamoci ancora" riferendosi nuovamente al fatto che dopo la quinta (linea 8) dovranno salutare i bambini. A seguito di una breve pausa (linea 11) il padre prende il turno e si orienta alla chiusura del colloquio "mi vado a vedere la Juve adesso hehe". A seguito di questa mossa orientata a chiudere, entrambe le insegnanti si allineano allo "shift" del padre (linee 12-13). Alla linea 15 il padre apre la coppia adiacente di saluti finali e si alza dalla sedia per avviarsi ad uscire dall'aula e le insegnanti ricambiano i saluti (linea 16-17).

Anche nel prossimo estratto troviamo una struttura molto simile anche se prima viene formulata la valutazione positiva e poi viene usata la particella "quindi" seguita da una raccomandazione per futuro.

ex. 3 chiusure e saluti finali

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

01 ita: oltretutto con questa cosa della partecipazione,

02. dell'esposizione orale. Non c'è [paragone eheh
03 mum: [eheh bene sono contenta
04 ita: quindi continuiamo così
05 mum: ok certo grazie
06 ita: grazie a te e ciao
07 mum: >ciao: ciao<

Alla linea 1 e 2 l'insegnante di italiano rimarca positivamente il fatto che la bambina partecipa molto. Questa valutazione era stata fatta anche nella "fase valutativa" del colloquio e durante questa fase conclusiva l'insegnante sceglie di riproporla nuovamente. La frase "non c'è paragone" è riferita al passato e al fatto che tutto il colloquio ruota intorno al netto miglioramento della bambina. Al turno 3 troviamo la valutazione della madre "eheh bene sono contenta" che inizia il suo turno in sovrapposizione con la parte conclusiva del turno dell'insegnante. Alla linea 4 troviamo la particella "quindi" che assume un carattere conclusivo seguita da una raccomandazione per il futuro "continuiamo così" che formulata al plurale co-implica tutti i soggetti coinvolti (bambino, madre e insegnanti). La madre risponde a questa raccomandazione in linea 5 e ringrazia l'insegnante. L'insegnante ricambia e ringrazia a sua volta e saluta la madre. In linea 7 la madre ricambia il saluto completando la coppia adiacente e si avvia a lasciare l'aula.

Il prossimo estratto presenta una struttura diversa dagli estratti che abbiamo presentato in precedenza e in generale dalla struttura ricorrente che abbiamo individuato nel nostro corpus di dati, dunque rappresenta un *deviant case* in quanto presenta una struttura diversa. Nell'estratto che segue, infatti, abbiamo una madre che fa la prima mossa forte per avviarsi alla chiusura del colloquio e le insegnanti si trovano a valutare e rispondere in seconda posizione. Questa chiusura avviene in modo piuttosto netto e in un certo senso inaspettato all'interno il colloquio e non

presenta quelle caratteristiche che abbiamo individuato per gli altri estratti. Non vi sono inoltre valutazioni conclusive e raccomandazioni orientate al futuro.

ex 4. Chiusure e saluti finali

Ita: insegnanti italiano

Mat: insegnante di matematica

Mum: madre

01 mum: però va beh, se non c'è nient'altro::
02 ita: eh (0.5) a posto
03 mat: no
04 ita: a posto così
05 mum: okay allora: niente ci vediamo prossimamente
06 mat: [certo
07 ita: [certo
08 mum: piacere eh, grazie buon lavoro (.)ciao
09 mat: ciao buone vacanze
10 mum: altrettanto buona pasqua

In linea 1 la madre fa la prima mossa per avviarsi alla chiusura del colloquio prima che le insegnanti facciano una valutazione conclusiva del bambino, mossa che ha come scopo il segnalare la chiusura del colloquio. Il suo orientamento alla chiusura è esplicitato dall'uso di "se non c'è nient'altro" che esprime il fatto che se le insegnanti non hanno nulla da aggiungere per lei lo scopo dell'incontro è stato raggiunto. I turni successivi delle insegnanti sono allineati con questa traiettoria che sottolineano di essere "a posto così" (linea 2 e piena 4). Alla linea 5 la madre si avvia a chiudere il colloquio e segnala il suo orientamento anche attraverso i movimenti del corpo in quanto mentre pronuncia "okay allora niente ci vediamo prossimamente" inizia a prendere in mano la borsa e ad alzarsi dalla sedia. Le insegnanti rispondono

affermativamente alle linee 6 e 7 e dalla linea 8 alla 10 troviamo i saluti finali durante i quali la madre si appresta ad uscire fisicamente dall'aula.

5.6 Genitori e insegnanti: differenti orientamenti pragmatici

In linea generale abbiamo notato che all'interno della struttura in fasi dei colloqui, genitori e insegnanti seguono spesso due traiettorie differenti che divengono espressione dei loro differenti orientamenti pragmatici.

Mentre gli insegnanti sono orientati ad una visione istituzionale che tiene conto dell'intero gruppo classe (perché è con l'intero gruppo che si interfacciano) presentando traiettorie "non problematiche" dei bambini valutati durante i colloqui, attraverso mitigazioni e generalizzazioni, i genitori tendono a presentare, invece, una visione più individualizzata e orientata al singolo caso, avendo maggiormente a cuore, ovviamente, i risultati dei propri figli.

Non a caso, una strategia utilizzata in modo ricorrente dagli insegnanti nel caso in cui il colloquio riguardi difficoltà del bambino è la tendenza a normalizzare e generalizzare i comportamenti-problema, sottolineando che il caso non è unico ma estendibile anche ad altri, riducendo così la sua portata "problematica".

Al contrario, per certi genitori fare leva sulla dimensione problematica può diventare un'utile strategia comunicativa per esercitare una certa pressione sugli insegnanti e per riuscire ad ottenere attenzioni particolareggiate per il proprio figlio.

È possibile sintetizzare i diversi orientamenti analizzati con lo schema seguente:

Insegnanti → punto di vista istituzionale → approccio orientato al gruppo classe:
"routine case"

Genitori → punto di vista individuale → approccio di tipo "clientelare": "the case is unique"

Tenendo in considerazione questi differenti orientamenti pragmatici abbiamo poi individuato una serie di pratiche comunicative ricorrenti all'interno delle principali fasi del colloquio ovvero della fase valutativa e della fase dialogica. Come evidenziato anche nella letteratura (Baker e Keogh, 1995; MacLure e Walker, 2000; Davitti, 2013; Pillet Shore, 2001, 2015) nella fase valutativa il maggior spazio comunicativo è occupato dagli insegnanti che sono orientati a valutare il rendimento scolastico del bambino e a realizzare così lo scopo istituzionale del colloquio stesso. Nella fase dialogica, invece, la maggior parte dello spazio comunicativo è lasciata ai genitori. Per tali ragioni le principali strategie comunicative che abbiamo individuato rispecchiano questa organizzazione comunicativa. È infatti possibile notare che nella fase valutativa le pratiche comunicative sulle quali abbiamo scelto di focalizzarci sono prodotte dalle insegnanti mentre nella fase dialogica la maggior parte delle pratiche comunicative che abbiamo individuato siano messe in pratica dai genitori. Nella tabella di seguito cerchiamo di fornire una breve sintesi schematica delle fasi principali del colloquio ovvero la fase valutativa e la fase dialogica e dei principali fenomeni che abbiamo riscontrato nel nostro corpus di dati.

Tab.4 sintesi schematica delle fasi e delle pratiche comunicative presenti nei colloqui tra genitori e insegnanti.

Chi	Cosa fa	Quando	Come
Insegnanti	Perseguono una traiettoria "No-problem"	Fase Valutativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produrre valutazioni positive, positive mitigate 2. Ridurre la rilevanza dei risultati negativi (valutazioni negative mitigate) 2.1 ridurre il campo di applicabilità della valutazione negativa 3. Usare le valutazioni negative per sottolineare i progressi 4. Generalizzare un comportamento problematico ad una categoria più ampia
		Fase dialogica	<ol style="list-style-type: none"> 5. Giustificazioni e account della propria condotta in classe 6. Accordo o disaccordo con gli esperti citati dai genitori
Genitori	Perseguono una traiettoria "problem"	Fase Valutativa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestione delle risposte alle valutazioni delle insegnanti 2. Messa in discussione dell'immagine non problematica che viene fornita dalle insegnanti 2.1. Back-to-the-problem questions 2.2. riduzione del campo di applicabilità delle valutazioni positive 2.3 richiesta di conferma rispetto alle valutazioni positive degli insegnanti 2.4 rielaborare e riformulare le valutazioni offerte dagli insegnanti in modo più negativo
		Fase Dialogica	<ol style="list-style-type: none"> 3. produrre valutazioni negative 4. Problem-telling rispetto ai comportamenti del bambino a casa 5. Riportare la voce di esperti esterni alla scuola (psicologi, logopedisti, pediatri...)

Per quanto riguarda le insegnanti abbiamo individuato principalmente quattro modalità differenti di costruire le loro valutazioni circa l'andamento scolastico e il comportamento del bambino. Queste modalità in parte confermano quanto è stato individuato in letteratura (Baker e Keogh, 1995; Pillet-Shore 2001, 2003, 2015,2016; MacLure e Walker, 2000, Davitti 2003, Kotthoff, 2015) e in parte aggiungono nuove sfumature. L'analisi dettagliata di queste modalità sarà presentata nel VI capitolo che sarà interamente dedicato ad analizzare come le insegnanti producono e costruiscono la valutazione nel corso dell'interazione. Per quanto riguarda i genitori abbiamo individuato diverse pratiche comunicative:

1) durante la “fase valutativa” abbiamo notato come le “mosse” comunicative dei genitori avvengano principalmente in seconda posizione, ovvero in seguito al primo turno valutativo delle insegnanti;

2) durante la “fase dialogica” abbiamo individuato una serie di pratiche comunicative usate dai genitori soprattutto orientate a mettere in discussione l'autorità delle insegnanti con lo scopo di suggerire alle insegnanti come comportarsi in classe.

Abbiamo notato inoltre che queste “strategie comunicative” usate dai genitori per mettere in discussione le insegnanti sono spesso implicite e nascoste negli interstizi del parlato e risultano estremamente complesse da cogliere senza un'attenta analisi dello scambio comunicativo.

È per tale ragione che abbiamo scelto di analizzare queste strategie di messa in discussione focalizzandoci principalmente sul “problem-telling” relativo ai comportamenti del bambino a casa” (cfr capitolo VII) e sul “riportare la voce di esperti esterni alla scuola (psicologi, logopedisti..)” (cfr capitolo VIII).

5.7 Considerazioni conclusive

In questo capitolo abbiamo cercato di fornire un'idea della struttura del colloquio in fasi che caratterizza i colloqui tra genitori e insegnanti. Ciò che ci preme sottolineare è che questa struttura ha primariamente uno scopo orientativo in quanto può rappresentare un'utile chiave di lettura per individuare i fenomeni e le possibili strutture interne che li caratterizzano. Siamo ben consapevoli che tale struttura può non ritrovarsi in tutti i colloqui tra genitori e insegnanti. In particolare, quando si tratta di eventi interattivi nei quali i protagonisti sono individui con storie, idee e background differenti, individuare delle categorie può portare a forzature in quanto non sempre tali categorie sono mutualmente esclusive. Con la consapevolezza di questi limiti, abbiamo comunque notato che le fasi che abbiamo analizzato in questo capitolo si presentavano con una certa ricorrenza, e pur variando nell'ampiezza e nella tipologia tematica, presentavano comunque caratteristiche strutturali molto simili che potevano guidarci nella lettura e nell'analisi del colloquio (senza per questo "imprigionarci"). Individuare una struttura in fasi, come nel caso delle interazioni medico-paziente, ci ha consentito di vedere come i fenomeni del parlato non siano per nulla casuali, che vi sono scopi istituzionali (valutare la condotta del bambino) e scopi sociali (mostrarsi come "buon genitore" e "buon insegnante", mostrare la propria identità morale, richiedere attenzioni particolari per il proprio figlio, ecc), e che gli interagenti quando si trovano a comunicare faccia a faccia hanno in mente ideali morali, valori e modelli di condotta. Nei prossimi capitoli cercheremo di entrare nel dettaglio di alcune pratiche che abbiamo reputato come salienti all'interno delle fasi del colloquio. In particolare ci concentreremo sulle valutazioni delle insegnanti all'interno della fase valutativa in quanto durante questa fase lo spazio interattivo risulta ampiamente occupato da tale fenomeno (cfr. capitolo VI) e sui modi attraverso i quali i genitori mettono in discussione l'autorità delle insegnanti durante la fase dialogica (cfr. capitolo VII e VIII).

Capitolo VI

Identità professionali e valutazioni: come vengono costruite le valutazioni dagli insegnanti

6.1 Introduzione

Fare e ricevere valutazioni è tra le attività istituzionali più ricorrenti durante i colloqui tra genitori e insegnanti. In questo capitolo intendiamo mostrare come le insegnanti costruiscono le loro valutazioni rispetto al rendimento scolastico del bambino. Inoltre intendiamo mostrare come attraverso tali valutazioni le insegnanti creino la loro identità professionale (Goodwin, 1994) e diano forma al loro territorio epistemico. Attraverso gli estratti che abbiamo selezionato intendiamo mettere in evidenza come le insegnanti presenti nel nostro studio siano costantemente orientate a promuovere i punti di forza della condotta scolastica dei bambini e a promuovere una prospettiva di gruppo capace di tenere contro dell'intera classe. Spesso a questo sguardo "*group oriented*" si oppone quello del genitore che cerca di individualizzare l'attenzione degli insegnanti usando come strategia quella di focalizzarsi sulle dimensioni più problematiche della condotta scolastica del figlio in modo da ottenere attenzioni particolari. Questa "tensione" conversazionale tra una visione individualista e una visione orientata al gruppo classe mostra anche quelle "ingiunzioni paradossali⁴¹" (Fabbri, 2012) che inquadrano il lavoro quotidiano degli insegnanti: da un lato adottare una prospettiva "orientata al gruppo" e allo stesso tempo, essere responsabili di un approccio individualizzato. Se nel capitolo V abbiamo tentato di dare un'idea della struttura ricorsiva della fase valutativa in questo capitolo ci

⁴¹L'ingiunzione paradossale rappresenta una sorta di dovere morale e pratico che diventa paradossale nel momento in cui questo dovere porta a quello che è stato definito doppio legame. In questo caso la "scelta" porta in sé il rischio di sbagliare qualunque cosa si decida di fare

concentreremo sulle pratiche comunicative che caratterizzano questa fase, in particolare come gli insegnanti:

1. Producono valutazioni positive mitigate
2. Riducono il valore delle valutazioni negative
3. Usano le valutazioni negative per sottolineare i progressi presenti
4. Generalizzano e minimizzano gli aspetti problematici.
5. Singolarizzano le valutazioni positive

Inoltre presenteremo una breve analisi di come i genitori interagiscono e comunicano all'interno della fase valutativa mostrando come in alcuni casi le valutazioni positive degli insegnanti vengano messe in discussione. Una delle strategie che abbiamo scelto di illustrare nel paragrafo dedicato ai genitori è quella che abbiamo definito "Back-to-the-problem questions". Attraverso questa strategia, i genitori, invece che costruire il proprio turno a partire dalla valutazione positiva ricevuta pongono domande sulle dimensioni problematiche del rendimento scolastico.

6.2. Dimostrazione di cautela epistemica e professionale: usare strategie di mitigazione ed evidenziali per valutare il rendimento scolastico

In questo tipo di incontro istituzionale il modo in cui i partecipanti interagiscono permette di cogliere quali sono le dimensioni rilevanti dell'incontro (obiettivi dell'istituzione, organizzazione interna, ruoli, confini, funzioni) e come, attraverso l'interazione, vengono messe in discussione, perpetuate, evocate e trasformate (Heritage, 2004, pp. 222-223).

Concentrandosi sul livello di "*turn design*", ovvero sul modo in cui viene data forma ad un turno di parola, nel nostro corpus abbiamo identificato un modo ricorrente con

cui gli insegnanti utilizzano la valutazione: l'uso della mitigazione⁴² nella valutazione (vedi Fraser, 1980, 2010; Caffi, 1999; Orletti e Fatigante, 2009). Che si impegnino in valutazioni 'positive' o 'negative', gli insegnanti non costruiscono quasi mai i loro turni di valutazione come semplici affermazioni. In questo modo gli insegnanti mostrano di avere cautela epistemica che rappresenta una caratteristica fondamentale dell'interazione istituzionale in cui i professionisti "evitano di impegnarsi a prendere una posizione ferma" (Heritage, 2004, p. 238). L'uso di questa cautela epistemica nel costruire le valutazioni può essere dovuto a diverse ragioni, che vanno dalla gestione dell'incertezza epistemica (per esempio si tratta di un bambino in continua evoluzione) alla minimizzazione dell'impatto delle "cattive" notizie. Nel nostro corpus, la cautela epistemica viene utilizzata anche quando gli insegnanti comunicano le "buone" notizie (cioè il miglioramento di un bambino). Sugeriamo che nell'effettuare una valutazione mitigata, gli insegnanti mostrino e mettano in atto la loro "visione professionale" (Goodwin, 1994): la loro conoscenza ed esperienza pedagogica gli fa "vedere" il successo del bambino come provvisorio o eventualmente contingente, in quanto dipende da una miriade di variabili in relazione alla consapevolezza che lo sviluppo cognitivo dei bambini non è un percorso lineare. Evitando abitualmente "la certezza" nella costruzione delle valutazioni, gli insegnanti sembrano essere orientati alla loro identità professionale e alle loro conoscenze specialistiche.

Il prossimo estratto illustra l'uso della mitigazione all'interno di una valutazione "positiva".

⁴²La mitigazione può essere considerata come una modulazione dell'enunciato (Caffi 1999, 2007, 2009), opposta e complementare al rafforzamento o accentuazione. (Holmes 1984). Attraverso la mitigazione si cerca di ridurre la "forza" di un enunciato. La funzione epistemica e quella deontica spesso lavorano insieme all'interno dell'uso della mitigazione (questo è particolarmente vero per il consiglio, che può essere considerato un atto borderline tra direttivi e assertivi). Ad esempio nella frase: "Secondo me (funzione epistemica) dovresti aiutarlo nei compiti" (funzione deontica).

Si può dunque mitigare utilizzando elementi: – Lessicali (secondo me, perché non, forse, magari, non so se, verbi modali, verbi cognitivi); – Morfosintattici (periodo ipotetico, modo congiuntivo e condizionale, futuro)

ex. 1 “direi che stiamo andando abbastanza bene”

Mat : insegnante di matematica

Mum: Mamma

- 1 mat: e:: (.) allora, Carlo:: direi che: stiamo andando
2. abbastanza bene.
- 3 Mum: ((*annuisce*))

In 1 l'insegnante riesce a chiudere la fase di “*small talk*” e apre la successiva fase di valutazione. Dopo un *continuer* “e” e una pausa, l'insegnante apre il suo turno con un marcatore discorsivo che ha funzione introduttiva (“allora”, cfr capitolo V) che è seguito dal nome proprio del bambino nei confronti del quale è costruita la valutazione (vedi Schegloff, 2007b; Schegloff, 1996). Tutti questi dispositivi discorsivi segnano il passaggio all’*institutional business*” e dopo le fasi iniziali di saluti e “small talk” l'insegnante è orientata a parlare dell’andamento scolastico del bambino. Carlo sta andando abbastanza bene. Anche se questo è ciò che intendiamo, l'insegnante usa la forma verbale in prima persona plurale (“stiamo”) invece dell’attesa forma in terza persona. È difficile discernere chi viene incluso attraverso questa “prospettiva” (l'alunno e l'insegnante? L'alunno, l'insegnante e la madre co-presente?), ma possiamo comunque delineare la gamma di attività compiute da questo marcato uso del pronome. O l'insegnante si presenta come profondamente impegnata e direttamente responsabile dei risultati del bambino, il che non appare quindi facilmente discutibile, oppure coinvolge anche la madre co-presente come se fosse coinvolta in questo risultato. In ogni caso, il “noi” inclusivo è un modo per co-implicare il genitore in una valutazione “positiva” del bambino aumentando la possibilità di creare accordo tra gli interagenti. Tuttavia, questa valutazione ‘positiva’ viene mitigata dall’insegnante in diversi modi: l’uso di un verbo al condizionale (“direi”) segna evidentemente ciò che segue come un’opinione soggettiva e l’avverbio

'abbastanza' modera ancora il termine di valutazione "bene". La madre riceve l'informazione annuendo. Questa fase di apertura funziona come una prefazione di ciò che verrà dopo. In questo estratto abbiamo quindi notato come la valutazione sia stata formulata in modo molto mitigato, pur essendo una valutazione positiva. Anche nell'estratto che segue abbiamo una struttura simile.

Ex 2- “direi tutto bene”

Mat: insegnante di matematica

```
01 mat:    bene allora (.) Mirco direi °tutto bene° (.)  
02 mum:    ((annuisce))
```

L'insegnante, anche in questo, caso apre il suo turno con un marcatore discorsivo che ha funzione introduttiva “allora” seguito dal nome proprio del bambino. Anche in questo caso l'uso dell'avverbio al condizionale “direi” sottolinea che la valutazione che segue è comunque legata all'opinione soggettiva dell'insegnante. Legare la valutazione del rendimento del bambino alla propria soggettività è un modo per mitigare e ridurre il valore assoluto della valutazione stessa. In questo caso è interessante notare che la valutazione “°tutto bene°” viene espressa con un volume di voce più basso. Il volume di voce più basso indica un certo grado di incertezza nell'esprimere la valutazione e può rappresentare, in questo caso, un'ulteriore modalità di mitigazione

L'estratto che segue presenta una struttura simile agli estratti precedenti anche se la valutazione verrà espressa dall'insegnante con un aumento del tono della voce.

Ex 3 - “direi bene”

Mat: insegnante di matematica

Mum: mamma

01 mat: e:: di Sofia direi: (.) BENE

02 mum: mmh ((annuisce))

In questo estratto l’insegnante apre il suo turno con una “e::” prolungata che in questo caso non ha la funzione di congiunzione ma serve per introdurre quanto seguirà. Come negli estratti 1 e 2 anche in questo estratto dopo il nome proprio della bambina viene usato l’avverbio condizionale “direi” che esprime ancora una volta il fatto che la valutazione è legata al punto di vita dell’insegnante. In questo caso però la valutazione “BENE” viene marcata dall’insegnante con l’aumento del tono della voce. Tuttavia la presenza dell’avverbio “direi” rende evidente un certo grado di incertezza rispetto all’enunciato.

Questi estratti mostrano che, anche nel caso in cui si tratti di valutare positivamente il rendimento del bambino, le insegnanti evitano di produrre valutazioni “forti” propendendo verso modalità più mitigate.

6.3 Ridurre il valore delle valutazioni negative

Il prossimo estratto mostra un’altra delle strategie discorsive utilizzate dagli insegnanti per valutare il rendimento scolastico dei bambini: ridurre il valore delle valutazioni negative.

Ex.4 “Può capitare”

mat: insegnante di matematica

Mum: Mamma

1 mat: lui: ultimamente ha fatto degli: e: >stiamo facendo

2. degli argomenti nuovi, ma ho visto anche dalle

3. verifiche degli ultimi argomenti che< sì, (.)
4. -> può capita:re ^l'operazioncina che ricopia ma:le
5. ^((mima la scrittura dell'operazione))
- 6 Mum: ^mh hm
^((annuisce))

L'insegnante prende il turno fornendo informazioni sul fatto che stanno facendo degli argomenti nuovi (riga 2). Queste informazioni di tipo prettamente valutativo sono rilevanti per due motivi entrambi desumibili dai partecipanti. In primo luogo, come entrambi i partecipanti sanno, "fare nuovi argomenti" è l'ambiente di apprendimento ideale per i bambini gifted (questo estratto riguarda un bambino gifted), mettendo in luce quanto questa informazione sia situata e dotata di un senso contingente (non casuale). In secondo luogo, l'attenzione su "nuovi argomenti" fa supporre che non ci siano state verifiche recenti e implica che la valutazione dell'insegnante non riguardi verifiche o compiti recenti ma sia orientata a considerare il bambino nel suo complesso. Non a caso, quindi, la seconda componente del turno dell'insegnante è un riferimento alle ultime prove (che riguardano inferibilmente argomenti trattati prima dei "nuovi argomenti" di cui ha parlato in precedenza). Le verifiche sono tipicamente evocate come prove documentali (si veda l'uso del verbo vedere, riga 5, Baker e Keogh 1995; Pillet-Shore 2015) e indicizzano la conoscenza diretta dell'insegnante delle prestazioni degli alunni in classe e il relativo diritto di valutarle. Sebbene il riferimento sia costruito per dare forma ad una valutazione positiva, nelle righe 2-3 "ho visto anche dalle verifiche degli ultimi argomenti", la traiettoria è interrotta per inserire una valutazione negativa mitigata. Iniziando la terza componente del turno con un "sì" l'insegnante inquadra ciò che sta per dire come conferma di qualcosa di noto o come accordo su una valutazione precedentemente condivisa. Questa conoscenza condivisa riguarda i problemi del bambino dei quali sia l'insegnante sia il genitore sono a conoscenza. Più di una risorsa discorsiva consente di ridurre la rilevanza della valutazione negativa: l'espressione di incertezza "può capitare" (riga

4), l'uso della variante diminutiva del nome (“operazioncina”) e il resoconto del motivo alla base dell'errore commesso (“ricopia male” linea 4). Mentre la prima scelta lessicale “può capitare” riduce la probabilità del verificarsi dell'errore localizzandolo nel “regno degli eventi rari”, la seconda “operazioncina” riduce l'entità dell'errore stesso riferendosi ad esso come un piccolo “esercizio” matematico. Il resoconto multimodale eseguito (riga 5) riduce ulteriormente la gravità dell'errore, inquadrandola come conseguenza di aver solamente ricopiato male l'esercizio, che - secondo i quadri inferenziali in gioco in questo incontro istituzionale (Heritage 2004, 225) - è un errore molto meno grave di un errore di calcolo. Ancorando il suo racconto sulle informazioni provenienti dai territori di conoscenza a cui ha accesso primario (prestazioni in classe e conoscenze pedagogiche esperte per valutarle), l'insegnante riesce a ridurre la rilevanza dei risultati negativi. Anche nell'estratto che segue l'insegnante di italiano riduce la rilevanza degli errori di ortografia di una bambina di quarta.

Ex.5 “vabbè lei fa ancora qualche errorino”

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

```

37 Ita      Vabbè lei (1.0) fa ancora qualche errorino
.   ->
38          di ortografia=
.
39 Mum      mh: con le doppie
.
40 Ita      = eh le doppie non le sente
.

```

In questo estratto l'insegnante di italiano apre la sua valutazione con “vabbè” (linea 37) che nella lingua italiana può essere considerato come un'esclamazione che ha l'obiettivo di ridurre l'attenzione e/o l'importanza rispetto a qualcosa. Dopo una

pausa di un secondo l'insegnante di italiano introduce infatti la valutazione negativa "fa ancora qualche errorino di grammatica"(line 1-2). L'uso di "ancora" lascia intendere che il problema degli errori di grammatica non è nuovo e inoltre l'uso del diminutivo di "errore" ha lo stesso scopo che assumeva "operazioncina" nell'estratto precedente, ovvero quello di ridurre l'entità e la portata del problema. Nella linea 39 la madre si mostra a conoscenza del problema "con le doppie" e l'insegnante si allinea al turno della madre affermando "eh le doppie non le sente". Anche in questo caso l'informazione legata al problema delle "doppie" è situata e contingente perché la bambina in questione proviene da un paese dell'est Europa e la madre durante il colloquio sottolinea più volte quanto per coloro che vengono dall'est Europa sia complesso capire l'uso delle doppie nella grammatica italiana.

Nella prossima sezione illustriamo un'altra pratica attraverso la quale gli insegnanti valutano il rendimento scolastico dei bambini: l'utilizzo della valutazione "negativa" per aprire la strada ad una valutazione positiva, sottolineando il miglioramento del bambino. Orientandosi ad una prospettiva generalmente volta a massimizzare l'accordo e a considerare soprattutto gli aspetti più positivi del rendimento scolastico, le insegnanti presenti nel nostro corpus sono spesso orientate ad una traiettoria valutativa "no problem" volta a focalizzarsi più sugli aspetti positivi che sulle dimensioni problematiche.

6.4. Valutazioni negative "al servizio" delle valutazioni positive: come co-implicare il genitore nella costruzione di una valutazione.

All'interno del nostro corpus di dati abbiamo notato che le valutazioni negative servono spesso allo scopo di fornire un paragone tra il rendimento passato e il rendimento presente per evidenziare i miglioramenti. Questo tipo di valutazione non è affatto insolito e permette agli insegnanti di dare un senso di continuità alla carriera scolastica del bambino, sottolineando la sua crescita.

L'estratto successivo mostra come l'insegnante individui attentamente le valutazioni "negative" all'interno di una linea temporale e le utilizzi come base per un confronto orientato a far emergere i miglioramenti del bambino.

Ex.6 “Però una sola su tutte”

Mat : insegnante di matematica

Mum: mamma

1 mat: perché ci ricordiamo che il suo problema è sempre
 2. [quello =
 3 Mum: [^(infatti
 ^((annuisce))
 4 mat: =la distrazione, la fretta o più che la fretta
 5. il fatto di essere con la testa per- in=
 6 Mum: ((annuisce))
 7 mat: =altre cose=
 8. =perché il suo problema non è il [calcolo in sé (.)
 9 Mum: [^mh hm
 10 mat: a è il tenere un certo rigo:re
 11. nella ricopiatura, [nello=
 12 Mum: [^certo ((annuisce))
 13 mat: =spazio, nell'ordine: che (.)
 14. l'ultima verifica che abbiamo fatto di matematica ne ha
 15. sbagliata: ma ^una sola perché l'ha ricopiata male (.
 ^((segnala il numero uno con le dita))
 16 Mum: ((annuisce))
 17 mat: però una sola, su TUTTE.

18 Mum: °siamo migliorati°
19 mat: esatto.

Nel primo turno l'insegnante ricorda il problema del bambino e lo inquadra come informazione già nota e condivisa (vedi l'uso del pronome della prima persona plurale + il verbo 'ricordare', riga 1). Questo problema oltre ad essere già noto ai partecipanti viene reso "routinario" attraverso l'uso dell'avverbio "sempre" (riga 2) che collega il presente al passato. In questo modo l'insegnante sottolinea che non sta aggiungendo qualcosa di nuovo rispetto al rendimento del bambino. Si noti che la madre si allinea con il turno dell'insegnante, attraverso una sovrapposizione, confermandolo sia verbalmente che non verbalmente (riga 3) ancora prima che l'insegnante concluda effettivamente il turno e inizi a descrivere che cos'è questo problema.

Dopo aver elencato gli aspetti critici (e noti) del comportamento del bambino a scuola (righe da 4 a 7; "la distrazione, la fretta, o più che la fretta avere la mente per-", auto-riparato dall'insegnante con "in altre cose", si noti l'allineamento della madre nella riga 6). Nei turni che seguono, l'insegnante ricorre ad una variante della pratica sopra illustrata di ridurre la rilevanza di una valutazione negativa: classifica il problema non come il calcolo di per sé (riga 8) ma come un problema legato al rigore nella copiatura dell'esercizio (righe 10, 13). La madre si allinea (riga 9) e conferma la valutazione dell'insegnante (riga 12).

Questa lunga narrazione dell'insegnante (1-13) funziona come una prefazione che serve a due scopi: indebolire il valore della valutazione negativa, sottolineando il suo aspetto più routinario ("niente di nuovo") e - come vedremo - stabilisce il modo in cui vengono valutati i miglioramenti del bambino.

Infatti, dopo aver prodotto una lista di comportamenti noti e valutati negativamente, l'insegnante riporta i risultati dell'ultima verifica, indicando quindi lo stato attuale del rendimento scolastico del bambino (righe 14-17): il bambino ha sbagliato un solo esercizio (riga 14) perché l'ha ricopiato male. Anche i gesti attraverso cui l'insegnante mima quello che sta dicendo (riga 15) sottolineano l'unicità dell'errore. L'uso di un

avverbio contrastivo a sua volta posizione iniziale ("ma una sola", riga 17) indicizza il confronto con il passato: alla luce dei comportamenti valutati negativamente citati nei turni precedenti, il fatto di aver sbagliato solo un'operazione su tutte (si noti l'enfasi aggiunta dal volume della voce, riga 17) sembra un risultato piuttosto positivo. La madre si allinea a questa traiettoria formulando ciò che l'insegnante ha affermato solo implicitamente ("siamo migliorati", riga 18) e l'insegnante alla riga 19 valuta l'affermazione della madre con "esatto". È interessante notare che qui troviamo una sequenza di turni simile a quelle presenti nei contesti istituzionali nei quali i professionisti, per evitare di comunicare direttamente le cattive notizie, cercano di impostare l'interazione in modo tale che l'interagente sia co-implicato nella valutazione e collabori alla "realizzazione" di quest'ultima" (Maynard e Heritage 2005, 428, vedi anche Maynard 1992). Prendendo ad esempio il modo in cui vengono comunicate le cattive notizie in ambito medico, è interessante notare come i medici spesso spingano i pazienti ad auto- valutare la situazione problematica riservandosi solo di dover dare conferma al turno prodotto dai pazienti stessi (Gill e Maynard 1996). Nel caso qui analizzato, l'insegnante inizia a co-implicare la prospettiva della madre nella linea 1 quando sollecita una valutazione congiunta ricordando i soliti problemi del bambino. Poi fornisce una serie di riferimenti al rendimento scolastico del bambino che alla fine incanalano la madre verso "un'inferenza diagnostica": il bambino è migliorato. Ciò che ha catturato la nostra attenzione riguarda il fatto che l'insegnante adotta un comportamento conversazionale che in letteratura è stato tipicamente associato alla comunicazione delle valutazioni negative e delle brutte notizie (Maynard e Heritage, 2005; Pillet-Shore 2012, 2015, 2016) Com'è allora che l'insegnante sembra essere così cauta nel dare una valutazione positiva ("buona notizia") al punto da farla dedurre al genitore come succede in ambito medico quando i professionisti devono comunicare una brutta notizia?

Anche se si tratta di valutazioni positive l'insegnante presente in questo estratto è ben consapevole che la sua traiettoria di valutazione positiva non è condivisa dalla madre. In questo colloquio la madre è orientata agli aspetti più negativi della condotta

scolastica del bambino per sottolineare che in “realtà” c’è un problema e che tale problema necessita di un’attenzione particolare da parte degli insegnanti. Di fronte alla resistenza della madre nell’allinearsi alla sua “traiettoria di valutazione relativamente non problematica” (vedi paragrafo in cui illustriamo come la madre riceve le valutazioni delle insegnanti), l’insegnante adotta una strategia comunicativa volta a rendere la madre co-responsabile nella costruzione e negoziazione della valutazione “positiva” del rendimento del bambino. Riportando i risultati delle verifiche, l’insegnante rende le informazioni provenienti dal suo territorio di conoscenza “ispezionabili” dai genitori, e le sfrutta per dare forma e supporto alla sua valutazione positiva. In questo caso, anche una lista di valutazioni negative può essere funzionale a sottolineare un miglioramento e una crescita del bambino.

Ex 7- “Però direi che rispetto all’anno scorso”

Mat: insegnante di matematica

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

- 1 Mat [Alessandro]. Bene h-allora
2 direi che come come ci siamo già Dette tante
3 volte Alessandro ha delle giornate. Giorna:te
4 In cu:i è: brillante, partecipa, bravissimo,
5 alza la mano e Va al massimo proprio è è
6 -> bravissimo e giornate in cui fa un Pochino più
7 fatica. Quando io vedo che è nella giornata no
8 Dico Ale oggi che giornata è:::? E lui uhmm
9 si vede che Comincia (0.5)
10 Mum Si?
11 Mat a mettersi le mani in testa (a dire) ODDIO

12 Mum ((annuisce))

13 Mat
-> Però direi che rispetto anche all'anno scorso=

14 Ita [Si]

15 Mat =E anche agli anni passati lui sta facendo uhm

16 un bel Miglioramento, sta diventando grande!

Nel lungo turno dell'insegnante di matematica (linee 1-11) è possibile notare una struttura molto simile a quella dell'estratto precedente. Oltre all'uso di una valutazione positiva mitigata in linea 1 l'insegnante di matematica cerca di sottolineare i progressi del bambino facendo riferimento al rendimento passato. In primo luogo i problemi del bambino vengono presentati come già conosciuti da tutti gli interlocutori “ come ci siamo dette tante volte” (linee 2-3) sottolineando che quanto seguirà non rappresenta nulla di nuovo. In secondo luogo l'insegnante afferma che il bambino ha giornate positive e giornate in cui fa più fatica (linee 3-7) rendendo evidente il fatto che anche il bambino stesso è consapevole di questo suo “problema”. In questo modo l'insegnante costruisce il suo turno sottolineando che non il problema al quale si sta riferendo non è nuovo. In linea 13 la prima componente del turno dell'intente è l'uso dell'avversativo “però” che ha lo scopo di introdurre una nova traiettoria valutativa. A seguito del però segue, infatti, una valutazione che tenendo conto del rendimento passato sottolinea il miglioramento del bambino “direi che rispetto all'anno scorso e anche agli anni passati lui sta facendo uhm bel miglioramento” (linee 13-15). L'idea di miglioramento del bambino viene poi avvalorata dall'ultima componente del turno dell'insegnante “sta diventando grande” che oltre a considerare il bambino come un soggetto in continua evoluzione mette in evidenza che il bambino sta assumendo una serie di comportamenti che lasciano dedurre che stia maturando e quindi “raggiungendo” gli obiettivi di sviluppo caratteristici della nostra cultura (Greenfield, Quiroz e Raeff, 2000).

Nel prossimo paragrafo illustriamo un'altra pratica usata dagli insegnanti per ridurre la dimensione problematica di alcune prestazioni o comportamenti in classe: la normalizzazione.

6.5 Generalizzare come pratica di normalizzazione di un comportamento problematico

Studi precedenti hanno dimostrato che, al fine di perseguire una valutazione il più possibile positiva rispetto all'andamento scolastico dei bambini gli insegnanti tendono a minimizzare le valutazioni negative, impegnandosi a generalizzare i comportamenti problematici, attraverso la generalizzazione gli insegnanti tendono ad estendere un comportamento valutato come problematico ad una categoria di allievi piuttosto che al singolo studente in modo da sottolineare che il problema non è unico (vedi Pillet-Shore, 2016). Nel nostro studio, le insegnanti implementano questa pratica per orientarsi ad una visione positiva del rendimento scolastico dei bambini e per mostrare il loro orientamento verso una prospettiva di gruppo (vs un approccio individualizzato perseguito spesso dai genitori). L'estratto che segue illustra l'uso della generalizzazione da parte dell'insegnante di matematica e scienze: l'insegnante minimizza il problema del bambino di annoiarsi in classe affermando che ripetere gli stessi argomenti più volte è "noioso per tutti". Lo scambio comunicativo avviene dopo un turno in cui la madre chiede all'insegnante maggiori dettagli sul fatto che il bambino si annoia in classe quando l'insegnante ritorna sugli stessi argomenti (non trascritto). L'estratto che segue parte da dove l'insegnante risponde alla valutazione negativa della madre relativa al comportamento del bambino in relazione al "topic" della ripetitività in classe.

Ex.8 "è poi sfinente per chiunque"

Mat : insegnante di matematica

Ita : insegnante di italiano

Mum: mamma

- 1 mat: quindi: un po' per avvantaggia:rci per le vacanze,
2. un pochino anche perché se gli argomenti erano: (.)
3. appresi da tutti si va avanti[se no
(abbassa lo sguardo, lo sposta dalla madre e lo dirige verso ita))
4 ita: [(si va avanti ce[rto)
5 Mum [eh certo
(dirige lo sguardo verso ita))
6 mat: è poi sfinente per chiunque eh fare mille volte
7. le °stesse cose°. e ultimamente lo vedo più (.) più
8. interessato (.)
9. allora ci riaggiorniamo

Nella riga 1 l'insegnante di matematica si impegna in un elaborato resoconto delle ragioni per cui ha introdotto nuovi argomenti sottolineando il perché nell'ultimo periodo non ci sia stata molta ripetitività. Dopo l'avverbio consecutivo "quindi", la prima componente del turno si riferisce ad una ragione organizzativa: l'insegnante vuole avvantaggiarsi con il programma scolastico prima che arrivino le vacanze di pasqua. Inoltre l'insegnante utilizza la prima persona plurale (si veda il suffisso italiano nel verbo "avvantaggiarci", che indicizza un 'noi', riga 1), mettendo in scena quindi un'identità istituzionale collettiva: parla anche a nome del collega presente e riporta un'agenda comune di pratiche condivise (Sacks, 1974; Drew and Heritage, 1992). La seconda componente del turno dell'insegnante si riferisce a come viene gestita l'aula e l'organizzazione didattica: i nuovi argomenti vengono introdotti solo quando tutta la classe padroneggia bene le conoscenze pregresse (riga 2-3). Si noti

che nel dire "si va avanti" orienta lo sguardo verso la collega che conferma quanto detto dall'insegnante di matematica, con una sovrapposizione che mostra allineamento e affiliazione (riga 4). La madre si allinea con questa posizione condivisa ripetendo letteralmente il turno dell'insegnante di italiano "eh certo" (riga 5) e guardando verso l'insegnante di matematica. Un "approccio normativo" all'argomento in questione viene a questo punto - almeno a livello di conversazione - stabilito come condiviso dalle colleghe: nuovi argomenti dovrebbero essere introdotti quando tutti gli alunni sono pronti (visione orientata al gruppo classe).

A partire dalla riga 6 l'insegnante di matematica si impegna nella pratica di normalizzazione. Affermare che "è sfinente per chiunque, eh, fare mille volte le stesse cose" (righe 6 e 7) l'insegnante minimizza il comportamento problematico del bambino (valutato come tale dalla madre), rendendolo generalizzabile a "tutti". Questa comparsa di una formulazione iperbolica, "estenuante" (Pomerantz 1986) serve tipicamente allo scopo di "proporre che alcuni comportamenti non sono sbagliati, o sono giustificati, in virtù del loro occorrere frequentemente, il comportamento viene reso comune a "tutti" e non unico. (p. 220). Il comportamento problematico del bambino viene così giustificato dall'insegnante. Dopo questa strategia di minimizzazione e normalizzazione, l'insegnante chiude il suo contributo con una valutazione positiva: di recente, il bambino sembra più interessato. L'intonazione di chiusura segnala un possibile punto di rilevanza transizionale in cui l'interlocutore può (se intende farlo) prendere la parola. La madre, tuttavia, non prende la parola e dopo una pausa, l'insegnante aggiunge una nuova formula di chiusura: "allora ci aggiorniamo".

La generalizzazione e la conseguente normalizzazione è una risorsa comunemente utilizzata dagli insegnanti per ridurre l'entità della propria valutazione negativa, evitare il conflitto e mantenere la solidarietà con genitori e studenti (Pillet-Shore, 2016). Nel caso qui analizzato, la generalizzazione e la normalizzazione servono anche a rendere rilevante il *know-how* istituzionale degli insegnanti (Heritage, 2004,

p. 237). Infatti, la pratica della normalizzazione sembra essere presentata dopo un resoconto in cui gli insegnanti sottolineano cooperativamente il loro punto di vista rispetto a come viene condotto il lavoro con l'intero gruppo classe seguita da una valutazione positiva del bambino. Posta all'interno di questa sequenza, la pratica di normalizzazione è orientata a sottolineare il diritto deontico (diritto di decidere cosa fare) e il diritto epistemico (diritto a valutare la condotta scolastica del bambino) degli insegnanti. Con questo turno l'insegnante sottolinea che i nuovi argomenti non vengono introdotti perché un singolo bambino si annoia ma perché gli argomenti trattati sono padroneggiati dall'intero gruppo classe rendendo rilevante così l'orientamento al "gruppo" che caratterizza la professione e la pratica educativa degli insegnanti.

ex. 9 "soprattutto le lingue dell'est fanno un pò fatica"

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

1 ita: c'è lo scoglio della della della lingua

2 mum: okay

3 ita: che quello è proprio un uhm diciamo ehm

4 soprattutto le lingue ehm dell'est fanno un po' =

5 mam: sisi

6 ita: =°fatica°

In linea 1 l'insegnante di italiano attraverso l'uso di una metafora produce una valutazione negativa leggermente mitigata dalla ripetizione della particella "della" tre volte. Questa valutazione che può essere considerata negativa visto che la parola "scoglio" in questo caso sottolinea in modo metaforico l'idea di difficoltà.

La madre si allinea a questa valutazione con un semplice *continuer* ("okay" linea 2) lasciando all'insegnante lo spazio comunicativo per proseguire nella sua valutazione del rendimento della bambina. Tuttavia, anche in questo estratto, dopo aver prodotto

una valutazione negativa l'insegnante generalizza il comportamento problematico della bambina. L'insegnante generalizza il problema "alle lingue dell'est" (linea 4) dicendo che sono quelle che possono fare più fatica (linea 6). È interessante notare che la parola "fatica" viene pronunciata con un tono di voce più basso quasi a voler mitigare la generalizzazione stessa. Anche in questo caso questa generalizzazione viene usata, anche se in modo inferiore rispetto all'estratto precedente, per ridurre l'entità della valutazione negativa.

Nel prossimo paragrafo illustriamo un'altra pratica di valutazione usata dalle insegnanti, diversa da quelle illustrate fino ad ora. Tratteremo infatti, la pratica di singolarizzazione che a livello concettuale e conversazionale presenta aspetti notevolmente diversi rispetto alla generalizzazione. Nel nostro corpus abbiamo infatti notato, che nel caso in cui la valutazione è chiaramente positiva, le insegnanti tendono a singolarizzarla attribuendo in modo marcato il merito al singolo alunno. Questo aspetto conversazionale risulta interessante perché rappresenta un'ulteriore indizio dell'orientamento delle insegnanti ad una traiettoria no-problem volta a massimizzare gli aspetti positivi della condotta scolastica dei bambini⁴³.

6.6 Singolarizzare per sottolineare il valore di una valutazione positiva

Nel nostro corpus solitamente gli insegnanti tendono a produrre valutazioni mitigate siano esse positive o negative. Tuttavia, abbiamo notato che ci sono alcuni casi in cui le insegnanti producono valutazioni positive in modo diretto e senza l'uso di

⁴³ Queste strategie valutative sono state analizzate all'interno del paper "Assessing a (gifted) child in parent-teacher conference Participants' resources to pursue (and resist) a no-problem trajectory" Letizia Caronia and Chiara Dalledonne Vandini, *Language and Dialogue*, pp. 127-150 che è stato presentato a ICA Conference di Washington, 24-28 May 2019 (top four paper award in Language and Social Interaction division).

mitigatori. In questi casi oltre a valutare senza uso delle mitigazioni, le insegnanti tendono a singularizzare il tipo di valutazione per sottolineare il merito particolare del bambino oggetto di valutazione. Mentre la generalizzazione viene usata per ridurre gli effetti delle valutazioni negative (Pillet-Shore, 2016), la singularizzazione viene usata per accrescere il valore delle valutazioni positive. Negli estratti che seguono presenteremo due esempi di singularizzazione in cui entrambe le insegnanti costruiscono il loro turno con lo scopo di riferirsi al singolo bambino per attribuirgli tutto il merito della valutazione positiva.

Ex 10 “è una delle più brave”

T1: insegnante di inglese (e matematica)

- 1 T1: però insomma la vedo molto meglio quindi:
2. è una delle (.) è una delle più brave anche come
3. scioltezza.

In 1 l’insegnante di inglese apre il suo turno con un avversativo (“però”) seguito da una valutazione positiva “la vedo molto meglio”. L’uso dell’avversativo seguito da un verbo al presente viene usato per distinguere la situazione passata da quella attuale. Inoltre l’uso del verbo “vedere” situa la valutazione positiva nel territorio di esperienza dell’insegnante. Per accrescere il valore di questa valutazione l’insegnante ripete due volte “è una delle” seguito da “più brave” (riga 2) sottolineando l’unicità di questo miglioramento. Nell’ultima componente del suo turno in riga 2-3 l’insegnante sottolinea in quale ambito la bambina è migliorata ed è valutata tra le più brave “anche come scioltezza”. Con questo turno l’insegnante sottolinea che la bambina è migliorata e specifica anche in cosa è migliorata. Attraverso l’uso di “una delle” l’insegnante situa questo comportamento come unico, “non comune” svolgendo l’azione comunicativa opposta rispetto a quando si usa la generalizzazione. Anche il prossimo estratto è un esempio di questa pratica.

Ex. 11 “è una delle poche”

Ita : insegnante di italiano

- 1 ita: anche Alessandro mi ha detto “ah loro vengono sempre
2. in biblioteca:” (.) quindi vabbè (.)lo so perché tutte
3. le volte che propongo un libro: le::i- lei cè:
4. non stacca gli occhi da-da chi legge (1.0)
5. c’è è una delle poche quindi.

In un contesto valutativo in cui l’insegnante di italiano sta raccontando che la bambina ama leggere ed è sempre attenta in classe (non trascritto), in 1-2 l’insegnante, per dare appoggio alla sua valutazione positiva, cita le parole di Alessandro il bibliotecario del paese “ah loro vengono sempre in biblioteca”. Citando le parole di una figura esterna alla scuola l’insegnante oltre a dare maggiore valore alla sua valutazione positiva loda implicitamente il genitore (in quanto il “loro” presente nelle parole riportate del bibliotecario include la bambina e il genitore). Dopo una breve pausa l’insegnante riprende il suo turno affermando “vabbè lo so”(riga 2) in modo da potersi allacciare alla sua conoscenza di prima mano ovvero a ciò che succede in classe. Infatti nella componente del turno che segue l’insegnante situa il racconto all’interno della classe (usando il verbo “sapere” è maggiormente atteso che la narrazione sarà ambientata nel contesto scolastico) e in particolare nei momenti in cui propone un libro affermando che la bambina è attenta e interessata “perché tutte le volte che propongo un libro lei-lei cè: non stacca gli occhi da-da chi legge “ (righe 3-4). Dopo una pausa di un secondo, in cui il genitore avrebbe potuto prendere la parola, l’insegnante continua il suo turno singolarizzando il

comportamento della bambina in classe. La valutazione positiva è poi seguita da un “quindi” con tono discendente che chiude così il turno valutativo dell’insegnante.

Nella sezione successiva analizziamo in dettaglio i modi in cui il genitore riceve le valutazioni delle insegnanti e mostriamo come questi modi proiettano una traiettoria discorsiva notevolmente diversa.

6.7 Come si comporta il genitore nella fase valutativa: alcune considerazioni a partire dagli esempi riportati

Anche se i ruoli istituzionali dei colloqui tra genitori e insegnanti non sono rigidi è possibile comunque notare che nella fase valutativa del colloquio i ruoli sono abbastanza rispettati. Le insegnanti valutano l’andamento scolastico del bambino e hanno maggiore spazio comunicativo. I genitori ricevono queste valutazioni comportandosi per lo più come destinatari del turno prodotto dalle insegnanti. L’organizzazione della sequenza di base di questa fase è quindi una struttura Insegnante-apre il turno/genitore-riceve il turno. Nei casi presentati in questo capitolo, il genitore sembra essere allineato con questa distribuzione istituzionale dei ruoli discorsivi e quindi con le asimmetrie epistemiche: 1) fornisce segnali di ricezione del turno quasi in ogni punto in cui ci si aspetta che occorran (vedi estratto 1, riga 3; esempio 4, riga 9; esempio 6, righe 6, 9, e 16); 2) non si orienta a svolgere altre attività discorsive in questa posizione di “risposta”). In questo modo, il genitore mette in mostra la sua conoscenza e la sua padronanza delle norme istituzionali che regolano l’evento. Tuttavia il modo di allinearsi rispetto al turno delle insegnanti può darci alcune informazioni rispetto a come il genitore si posiziona nei confronti di tali valutazioni.

Si consideri l’estratto n. 1, 2 e 3, il genitore riceve la valutazione positiva (mitigata) con semplici gesti di ricezione agendo come destinatario del discorso dell’insegnante (annuendo) e confermando le identità istituzionali in gioco. In secondo luogo, non

pone alcuna enfasi sulla valutazione positiva mitigata dell'insegnante. Nell'esempio 8 nelle pause e nei punti di rilevanza transizionale prodotti dall'insegnante il genitore non dà nemmeno un segno di ricezione del turno (righe 8-9). Le valutazioni negative mitigate sono ricevute dal genitore con dei continuers (Heritage 2004, 236) (vedi ad esempio estratto 4 riga 8; esempio 6 riga 16). Al contrario, quando l'insegnante evoca i problemi in modo più diretto (ad esempio usando il termine "problema", vedi come esempio estratto 6, riga 1) o insiste sulla lista dei comportamenti problematici senza mitigarli (vedi come esempio estratto 6, righe 10 -13), il genitore mostra maggiore allineamento con tale valutazione (vedi estratto 6, righe 3 e 12). Sebbene il genitore fornisca meri continuers (i.e annisce) anche dopo i segmenti di valutazione negativa (vedi estratto 6, riga 6; estratto 7 riga 12), non fornisce mai segnali di accordo o conferma dopo valutazioni (mitigate) positive o mitigate negative.

6.7.1 “back to the problem”: come il genitore riporta l'attenzione sulle dimensioni problematiche della condotta scolastica del bambino

Come riportato nel seguente estratto, la madre ribalta la traiettoria no- problem delle insegnanti utilizzando un contrastivo all'inizio del turno e concentrandosi sui problemi del bambino. In questo caso, il genitore critica direttamente il bambino, senza l'uso di mitigatori. Nei lavori di Pillet Shore (2012, 2015), i genitori che criticano i figli in modo diretto mostrano di avere come scopo interattivo quello di allinearsi con gli insegnanti e di mostrarsi come attenti, coinvolti e razionali valutatori. Nei nostri dati, tuttavia, le valutazioni negative del genitore non sono in linea con quelle degli insegnanti, ma aprono una nuova traiettoria. Nell'estratto seguente, l'insegnante di matematica conclude il suo turno con una valutazione positiva del bambino. La madre, invece, apre il suo turno sottolineando un problema: il bambino che si addormenta quando i vecchi argomenti vengono ripetuti in classe.

Ex. 12 “però appunto quando c’è la ripetitività”

Mat: insegnante di matematica

Mum: Mamma

1 mat: quindi insomma mi sembra: °mi sembra bene, molto bene°.

2 Mum: però appunto quando c’è la ripetitività (hai detto che è)

3 un po’ addormentato (.)

4 mat: sì diciamo, allora

Nella Riga 1 l'insegnante fornisce una valutazione positiva, leggermente mitigata dall'evidenza “mi sembra” ma immediatamente “upgraded” attraverso "bene, molto bene". La madre risponde utilizzando un contrastivo ("però", linea 3) che introduce una prospettiva diversa. A sua volta, il genitore introduce un nuovo topic - la ripetitività- che viene esibita come citazione delle parole dell' insegnante: “però appunto quando c’è la ripetitività hai detto che è un pò addormentato”. Si noti che questa citazione è una tipica formulazione delle parole dell'insegnante. In precedenza l'insegnante ha raccontato che quando si fanno gli stessi argomenti può capitare che il bambino tenda ad annoiarsi di più e ad appoggiare la testa alle mani (non trascritto). La formulazione della madre nella linea 3 (“un pò addormentato”) è quindi una valutazione negativa della condotta del bambino a scuola. Nel caso specifico è concepita come se fosse una citazione delle precedenti parole dell'insegnante. Con questo complesso contributo la madre mostra un'identità istituzionalmente rilevante: non avendo accesso primario al comportamento del bambino in classe, non ha il diritto di valutarlo - né di contestare realmente la valutazione dell'insegnante: costruisce quindi la propria valutazione del comportamento del bambino come se fosse una citazione dell'insegnante.

In sintesi, con il suo turno la madre:

1. "Ignora" la valutazione globalmente positiva dell'insegnante (riga 1),
2. Torna ai problemi del bambino e orienta il suo interlocutore verso questi problemi (riga 3)
3. "Aggiorna" e riformula la precedente valutazione leggermente negativa del comportamento del bambino (riga 4)
4. Mostra un'identità istituzionalmente appropriata in quanto valuta il comportamento del bambino a scuola come se stesse ripetendo le parole dell'insegnante (cerca di attribuire all'insegnante la responsabilità della valutazione negativa).

6.8 Osservazioni conclusive

Precedenti studi sui colloqui tra genitori e insegnanti (Pillet-Shore 2015, 2016) riportano una distribuzione "istituzionale" dei tipi di attività conversazionali legati alla produzione di valutazioni: mentre l'elogio dei bambini è l'attività preferita dagli insegnanti (al contrario le critiche che sono dispreferite), in media i genitori sono più critici e meno inclini a lodare i propri figli. Affermare che l'elogio e le valutazioni positive rappresentano l'attività "preferita" dagli insegnanti significa sostenere che quando gli insegnanti lodano i bambini lo fanno in modo diretto, chiaro, senza pause o mitigazioni (Pillet-Shore, 2012, 2015). Al contrario, quando si tratta di produrre valutazioni negative, gli insegnanti usano mitigazioni, pause, espansioni del turno, mettendo in evidenza che questa attività comunicativa è percepita come problematica e pertanto dispreferita. I genitori, invece, nostrano di essere maggiormente inclini a criticare i figli senza usare pause e mitigazioni, rendendo "la critica" un'attività conversazionalmente preferita.. La lode dei propri figli è trattata dai genitori come problematica e dispreferita. I genitori evitano di lodare i propri figli in merito alla condotta scolastica e quando lo fanno questo elogio è spesso accompagnato da espansioni del turno, giustificazioni, e spiegazioni (Pillet-Shore, 2012).

La nostra analisi dei dati conferma questi risultati e aggiunge ulteriori sfumature: la mitigazione più essere usata anche nella produzione delle valutazioni positive.

Almeno nel corpus italiano, gli insegnanti sembrano abitualmente evitare la certezza nel valutare, attuando una variante locale di quella che in letteratura è stata definita “cautela epistemica istituzionale” (Heritage, 2004) che caratterizza tipicamente i professionisti in ambito medico. Tuttavia, in questo contesto multimodale complessivo, è ancora in gioco, almeno in alcune circostanze, la preferenza per la “lode”. Il caso qui presentato illustra come la valorizzazione dei risultati positivi di fondo e la riduzione della gravità dei risultati negativi sia un modo per mantenere la solidarietà sociale con i genitori, evitare eventuali conflitti e favorire la creazione di un terreno comune in cui condividere pratiche ed esperienze (Pillet-Sshore; 2012; Davitti, 2013). Analizzando come, all’interno della fase valutativa del colloquio, le insegnanti producono le loro valutazioni e come il genitore si allinea e riceve tali valutazioni, abbiamo messo in luce che i partecipanti: a) mostrano i loro diritti epistemici e istituzionalmente rilevanti; b) sono orientati alle loro identità istituzionalmente rilevanti, c) sono allineati con le identità interattive e le attività discorsive specifiche di questa fase del colloquio, e d) implementano o proiettano (per le fasi successive) diverse traiettorie di valutazione complessiva. Sugeriamo che, studiare e analizzare come insegnanti e genitori costruiscono le rispettive valutazioni del bambino, possa essere interessante per comprendere i loro differenti orientamenti pragmatici. Mentre gli insegnanti sono orientati a valorizzare i progressi del bambino, minimizzare i problemi con lo scopo di portare in essere il loro approccio orientato all’intero gruppo classe, il genitore può essere maggiormente orientato ad un approccio individuale. Questa “tensione tra la prospettiva organizzativa che tratta l’individuo come un “caso di routine” e il cliente per il quale il caso è “personale e unico” (Heritage 2004, p. 237) assume una forma specifica nelle scuole pubbliche italiane. I professionisti che lavorano in questo contesto istituzionale devono affrontare contemporaneamente due obiettivi incompatibili: lavorare in classe con il gruppo, affrontando e promuovendo le speciali abilità di ogni singolo allievo. La presenza di genitori che durante i colloqui richiedono agli insegnanti attenzioni individualizzate mette in luce quanto la presenza di bambini con esigenze educative

estremamente diverse rende particolarmente visibili le "ingiunzioni paradossali" tipiche della cultura professionale degli insegnanti e le ideologie istituzionali (non sempre coerenti) che inquadrano il loro lavoro quotidiano.

Capitolo VII

Uso del discorso riportato:

Una strategia comunicativa usata dai genitori per orientare il lavoro degli insegnanti in classe

7.1 Introduzione

Quando genitori e insegnanti si incontrano, parlano del , della casa e della scuola trattandole come “realtà” dense di significati morali (ved Baker, Keogh, 1995; Greenfield, Quiroz, Raeff, 2000). Come abbiamo evidenziato nei capitoli precedenti il colloquio risulta suddiviso in cinque fasi, di cui due risultano fondamentali: 1- la fase valutativa; 2- la fase dialogica (MacLure, Walker, 2000; Howard, Lipinoga, 2010). Come abbiamo sottolineato più volte, solitamente gli insegnanti parlano di più nella parte valutativa all’interno della quale si creano lo spazio per parlare del loro territorio epistemico (la scuola) e dell’andamento scolastico del bambino. Nella fase dialogica, invece, viene lasciato più spazio ai genitori permettendoli di parlare del territorio epistemico della casa, di come sostengono i figli nella riuscita scolastica (“Good Parent”, Pillet-Shore, 2015) , di attività e vissuti esterni al mondo della scuola. In questo capitolo ci concentreremo sulla fase dialogica dei colloqui focalizzandoci in particolare su una pratica comunicativa che viene spesso usata dai genitori proprio all’interno di questa fase: l’uso del discorso riportato (DRS)⁴⁴.

L'uso di DRS in interazione è stato ampiamente studiato sia nelle conversazioni ordinarie (Tannen, 1989; Lucy, 1993; Clift, 2007; Holt, 1996, 2000, 2007), sia in

⁴⁴ Parte delle strategie comunicative analizzate in questo capitolo sono state presentate all’interno del contributo “Voicing a gifted child : Reported speech as resource for doing epistemic and moral work in parent-teacher conference “, Letizia Caronia & Chiara Dalledonne Vandini alla 68th ANNUAL ICA CONFERENCE- VOICES Prague, Czech Republic, 24-28 May 2018 (premiato come top paper award in Language and Social Interaction Division)

contesti istituzionali come le testimonianze in aula (Galatolo, 2007, 2015), le interviste giornalistiche (Clayman, 2007), le interviste di ricerca (Caronia, 1997). Sebbene il modo in cui è strutturato il DRS possa essere differente a seconda dell'ambiente discorsivo, e a seconda delle posizioni discorsive che occupa, (Schegloff, 1993), gli studiosi concordano nel riconoscere al DRS le seguenti funzioni comunicative di base, strettamente intrecciate e talvolta sovrapposte:

- Aumentare il senso di veridicità dell'evento riportato rendendolo "tangibile" (Cuper-Kuhlen, 2007, p. 87).
- Fornire "prove" di ciò che si sta dicendo. Descrivendo eventi passati colui che parla dimostra di conoscere ciò che afferma (Clark, Gerrig, 1990). All'interno di un racconto l'uso del DRS partecipa alla costruzione della credibilità di colui che parla come testimone affidabile (Galatolo, 2015).
- "Far sì che i fatti parlino da soli". L'uso del DRS permette all'interlocutore di entrare in contatto con eventi che sono esterni al suo territorio epistemico. Se un genitore usa il DRS rispetto a cosa succede a casa rende gli insegnanti consapevoli di cosa succede in un territorio epistemico diverso della scuola e inoltre li autorizza a valutare le informazioni provenienti da quel territorio (Holt, 1996, p. 229).
- Orientare del destinatario. Quando il DRS è presente nelle narrazioni, spesso indica il culmine (Mayes, 1990; Polyany, 1992) della storia, incanalando così il destinatario verso ciò che il narratore seleziona come informazione rilevante.
- Fare Valutazioni implicite. Anche se messo in scena come una pratica comunicativa neutrale, il DRS è un veicolo attraverso il quale chi parla può mostrare la sua presa di posizione (*stance*) rispetto agli eventi narrati e ai "personaggi" citati (Labov, 1972; Caronia, 1997)
- Distribuire la responsabilità. Utilizzando diverse forme di discorso riportato, chi parla riesce a distribuire in modo disomogeneo la responsabilità rispetto all'enunciazione delle parole riportate (Holt, 2007). Se un genitore decide di riportare le parole del figlio, attraverso questa strategia comunicativa può usare le

parole del bambino per esprimere implicitamente una sua valutazione o un suo pensiero nei confronti degli insegnanti. In un continuum che va dalla voce del genitore alla voce del bambino, il genitore usa le parole del figlio per distribuire responsabilità educative tra lui e gli insegnanti. Gli studi di analisi dell'interazione convergono nel dimostrare che più forte è l'enfasi nel dividere in modo marcato la voce di chi narra e la voce di chi viene riportato, più debole è l'approvazione di colui che narra nei confronti delle parole di colui che viene citato (vedi Mortara-Garavelli, 1985). L'uso del discorso riportato rappresenta quindi una valida strategia comunicativa per valutare, distribuire responsabilità, incolpare, e posizionarsi in modo implicito riuscendo a mantenere la solidarietà sociale e a evitare il conflitto.

Tutte le funzioni di DRS si basano su un'unica caratteristica fondamentale: la sua capacità di adattarsi al contesto e all'ambiente discorsivo in cui l'intersezione ha luogo (Tannen, 1989; Holt, 1996).

Nei prossimi paragrafi mostreremo come un genitore usi abilmente il DRS per fornire una prova circa la sua sistematica valutazione negativa nei confronti del figlio. Anche se non deve convalidare la sua credibilità (come nelle testimonianze in tribunale, vedi Galatolo, 2007, 2015), il genitore deve fornire prove e informazioni rispetto al suo territorio epistemico che siano in grado di supportare le sue ipotesi nei confronti del rendimento del bambino.

7.2 Uso dello storytelling problematico per situare la narrazione nel territorio epistemico della casa

Gli estratti che seguono riportano l'ultima parte della valutazione prodotta dall'insegnante che segna l'apertura della seconda fase dell'incontro, ovvero la fase di

dialogica in cui i genitori hanno più spazio per intervenire ponendo domande, chiedendo consigli o riportando informazioni ed esperienze riguardanti i loro figli.

Nella parte valutativa precedente all' estratto che segue abbiamo un'insegnante che stava informando il genitore riferendo che il bambino ha un buon rendimento scolastico nonostante a volte sia un po' distratto. Nella valutare il rendimento scolastico del bambino l'insegnante si mostra competente rispetto al fatto che il bambino in questione è Gifted (presenta un alto rendimento ma spesso può annoiarsi quando le insegnanti ritornano sugli stessi argomenti per il bene dell'intera classe). Partendo dall'esperienza di prima mano proveniente dal territorio epistemico della scuola, l'insegnante riferisce alla madre di aver notato alcuni comportamenti atipici come disegnare durante le spiegazioni, mettersi dei post-it sulle dita e creare abiti, sottolineando tuttavia che il rendimento scolastico è buono ed il bambino risponde correttamente. In questa fase valutativa la madre non interviene ma si limita ad annuire e ad ascoltare ciò che viene riportato dell'insegnante. Così facendo, mette in scena la sua identità istituzionale rilevante e "cede l'autorità epistemica in materia alla sua co-partecipante" (Heritage & Raymond, 2005:20).

L'estratto inizia dove l'insegnante rende conto del suo comportamento: quando in classe viene fatto un ripasso per aiutare tutti ad apprendere e a consolidare le conoscenze, lei è "un po' tollerante" (righe 1-3), rispetto alla distrazione del bambino. La madre prende il turno e orienta il discorso nel territorio di conoscenza del quale possiede una conoscenza di prima mano: la casa.

Ex 1. “Per quanto riguarda i compiti hai presente che ti ho mandato quel messaggio quella volta”

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

1 Ita: sto facendo una- una verifica di un certo tipo. un conto
2 è se c'è un >ripa:sso ora:le di determinati: argomenti:<
3 beh sono un po' tollera:nte

4 Mum: **invece ehm Sabrina per quanto riguarda i compiti hai**
5 presente che ti ho mandato quel [messaggio quella volta=
6 Ita: [si si (.) <si si giusto>
7 Mum: =perché lui, come ti ho detto, ogni tanto tende
8 [a: farli in maniera fretto:losa o non li fa proprio
9 Ita: [si o non li scrive be:ne
10 Mum: o non li scrive bene ecco (.)
11 mhm quell'episodio non mi ricordo =
12 Ita: si
13 Mum: =per quale motivo mi ero arrabbiata
14 Ita: eh ho capi:to che eri molto arrabbia:ta
15 Mum: ah (.) mi ero arrabbiata si perché: ce' è sempre così

L'autovalutazione da parte dell'insegnante (sono un po' tollerante, riga 3) viene trattata dalla madre come un possibile punto di completamento del turno. Usando un contrastivo in apertura del suo turno ("invece", linea 4), la madre proietta un'improvvisa inversione della traiettoria discorsiva. Il contrastivo è immediatamente seguito da un riferimento ai compiti a casa, introducendo un nuovo topic relativo a cosa succede nel territorio epistemico della casa. Oltre ad introdurre un nuovo topic con il suo turno la madre proietta anche un cambiamento della traiettoria valutativa. Nella terza componente del suo turno, la madre riesce a canalizzare l'attenzione dell'interlocutore verso un evento preciso ("ti ricordi che ti ho mandato quel messaggio quella volta", righe 5-6) e quindi proietta una narrazione in arrivo. Prima di iniziare la narrazione vera e propria, la madre amplia la sua prefazione (Sacks, 1974) aggiungendo il motivo per cui il messaggio era stato inviato all'insegnante mettendo in atto quello che in letteratura viene definito come "co-remembering"⁴⁵ (Bolden, Mandelbaum, 2017) ("perché - come ti ho detto - a volte tende a farlo in fretta o non lo fa affatto", righe 7-8). Questa espansione del turno indicizza il "su

⁴⁵ Come sottolineano Bolden e Mandelbaum (2017) la memoria condivisa rispetto ad un evento può essere sfruttata a livello comunicativo come risorsa epistemica. Gli autori affermano anche che spesso il "co-remembering" viene utilizzato come evidenziale per legittimare o supportare un'affermazione all'interno di un contesto in cui vi sono punti di vista differenti in gioco

cosa" della storia stessa. Formulando il suo turno come qualcosa di cui l'insegnante è già a conoscenza la madre la tratta come *story-consociate* ovvero come persona competente rispetto ai fatti narrati (Lerner, 1992). Questa descrizione del comportamento del bambino rispetto ai compiti è costruita come una valutazione negativa (l'aggettivo "fretta"; Goodwin & Goodwin, 1987; 1992) ("o non gli fa proprio" in linea 8). In linea 9 l'insegnante concorda con la valutazione negativa e aggiunge, sotto forma di conferma, un'alternativa "meno estrema": "sì o non lo scrive bene". Attraverso la risposta come seconda parte della coppia adiacente "sì" l'insegnante si allinea sostanzialmente con la traiettoria di valutazione della madre, ma con l'affermazione ("o non la scrive bene") rivendica comunque la sua competenza e il suo diritto di valutare il rendimento del bambino. A questo punto dello scambio comunicativo è possibile notare una tensione interattiva su chi abbia il diritto o meno di valutare ciò che è in gioco.

Nel suo turno successivo (riga 10), la madre conferma ciò che è stato affermato dall'insegnante ripetendo le parole attraverso una frase "eco": i partecipanti co-costruiscono una visione condivisa del bambino e valutano il suo modo di fare i compiti come inappropriato. Così facendo il discorso è stato orientato verso un "*Problem topic*" rendendo conversazionalmente rilevante e possibile l'occorrere di una narrazione relativa a questa dimensione problematica. tuttavia, invece di procedere con la sua narrazione, la madre amplia ulteriormente la prefazione. Dalla linea 11 alla linea 18, la madre cerca di ricordare con precisione l'episodio che sta per raccontare. Questo le permette di anticipare alcuni elementi della storia: la sua posizione (*stance*) rispetto all'evento che sta per essere raccontato e il comportamento del bambino. La mamma sottolinea che era "arrabbiata" (riga 13). L'insegnante conferma la versione proposta dalla madre e si allinea a questo *co-remembering* (Bolden e Mandelbaum, 2017) ("ho capito che eri molto arrabbiata," 14) ma non mostra alcun allineamento verso la valutazione negativa implicita della performance del bambino. La madre conferma la sua posizione riportata ("ah mi ero arrabbiata", 15) e amplia il suo turno fornendo il motivo per cui era arrabbiata orientando il

discorso verso il “*Problem topic*”: “è sempre così” (riga 15). Sottolineando che il comportamento problematico occorre “sempre” la madre valuta negativamente il figlio e aggrava la dimensione problematica di come il bambino si comporta a casa. Anche il passaggio al tempo presente in 15, “è sempre così” sottolinea come il problema non sia risolto e necessiti quindi di “attenzioni” rendendo rilevante a livello conversazionale il fatto che la madre abbia scelto di parlarne. Anche nell’estratto che segue abbiamo una madre che orienta la sua narrazione nel territorio epistemico della casa e racconta un episodio problematico proprio in relazione allo svolgimento dei compiti.

Ex2 “io ho scritto questa pagina”

Ita: insegnante di italiano

Mat: insegnante di matematica

Mum: mamma

01 mum: la cosa che mi fa più rabbia
02. ma proprio rabbia rabbia (.) viene a casa (.)
03. ah (.) >io ho scritto questa pagina< (.)
04. di italiano fra l’altro
05 Ita: si
06 mum: = n- <no:n di matematica >
07 ita: si
08 mum: però noi non l’abbiamo fatto (.)
09 °dico° Matteo ti sarai sbagliato (.)
10 sono sicuro di averlo chiesto=
11 mat: annuisce
12 mum: = e: però:: ti sarai sbagliato perché mhm °c’è°
12. se mi [dici
13 ita: [ma di un compito?
14 mum: di un compito <che hai dato a casa
16. e infatti aveva
17 sbagliato a scrivere le pagine
18 ita: ah okay (.) <no dicevo>

Anche in questo estratto in linea 1 la madre apre il suo turno facendo una premessa che rende rilevate l'occorrere della narrazione che seguirà. Facendo riferimento alla "cosa che mi fa più rabbia" (linea 1) la madre fa comprendere agli interlocutori che ciò che seguirà sarà un racconto problematico. In linea 2 la madre fornisce anche il contesto della narrazione "viene a casa" e sposta l'interazione all'interno del territorio epistemico della casa. A seguito di questa premessa (motivo e contesto della narrazione) la madre fornisce il perché del suo essere arrabbiata con il figlio. Dalla linea 3 alla 8 la madre afferma che il figlio dice di aver scritto determinate pagine da studiare (linea 3) ma che gli argomenti presenti nelle pagine non sono stati affrontati in classe (linea 8.) In linea 9 la madre si mostra come "good parent" e citando se stessa mentre parla con il figlio afferma "Matteo ti sarai sbagliato" come a dare prova all'insegnante di non mettere in dubbio il suo operato in classe. Tuttavia alla linea 10 la madre cita nuovamente il figlio che dice "sono sicuro di averlo chiesto". A seguito di questo turno l'insegnante di italiano in linea 11 cerca di approfondire quanto detto dalla madre "ma di un compito". Con questo turno l'insegnante dimostra di sentirsi responsabile e accountable nei confronti delle parole riportate dalla madre e attraverso la sua domanda cerca di chiarificare la situazione. Dalla linea 14 alla 17 la madre fornisce ulteriori dettagli "di un compito che hai dato a casa e infatti si è sbagliato a scrivere le pagine" confermando di fatto che era stato il bambino a scrivere male le pagine e non l'insegnante ad assegnare compiti relativi ad argomenti non trattati in classe. Interessante risulta essere la risposta dell'insegnante alla linea 18 "ah okay (.) no dicevo" con la quale l'insegnante mette in evidenza il fatto che l'esperienza domestica che la madre stava riportando in relazione ai compiti a casa non era conforme all'esperienza scolastica dell'insegnante. Questa discrepanza di esperienze epistemiche di prima mano (a casa e a scuola) risulta evidente anche dal fatto che l'insegnante di italiano fa fatica a comprendere chiaramente a quali compiti la madre stia facendo riferimento (vedi linea 13 "ma di un compito?" in sovrapposizione alla madre che stava riportando la sua stessa voce in linea 12). Nel prossimo paragrafo entreremo maggiormente nel dettaglio narrativo di questa strategia comunicativa che,

oltre ad occupare molto spazio comunicativo, occorre spesso proprio all'interno di racconti problematici ambientati all'interno del contesto domestico

7.3 Uso del Discorso riportato: climax narrativo e lavoro morale

Osservando il numero di turni occupati dalla narrazione problematica da parte dei genitori è possibile notare come, all'interno del colloquio, essa occupi molti turni e molto spazio comunicativo. In questa narrazione i genitori, riportano e descrivono in modo dettagliato i momenti in cui i bambini fanno i compiti a casa focalizzandosi particolarmente sugli aspetti più problematici. Il prossimo estratto, ad esempio, è preceduto da un resoconto molto lungo e dettagliato che la madre fa in relazione al modo in cui il bambino ha effettuato un esercizio di comprensione del testo saltando tutti i passaggi intermedi richiesti dall'esercizio ma fornendo, tuttavia, la giusta soluzione. Il bambino nel risolvere l'esercizio ha utilizzato una scorciatoia molto originale e inaspettata: ha usato un codice a colori per identificare i diversi tipi di sequenza in un testo narrativo invece di copiare le corrispondenti stringhe di parole. Nel' estratto che segue riportiamo la valutazione dell'insegnante rispetto a questo modo "originale" di risolvere il compito.

Ex. 3 . "tu fatti gli affari tuoi"

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

- 1 Ita: quindi ha risolto, diciamo, ha eseguito
2 la consegna a modo [suo. Ok?
3 Mum: [mhm e io li mi sono arrabbiata.
4 Ita: okay bene
5 Mum: ce' mi sono arrabbiata.(.) ce' mi sono arrabbiata: (.)
6 gli ho detto, come al solito [tendi=
7 Ita: [fai di- eh

8 Mum: = ad e:ssere fretto:loso approssimati:vo
9 Mum: e: non mi va bene"
10 e lui mi dice: "tu fatti gli affari tuoi che questa
11 è una cosa che devo sbrigare con la Serena".

Mentre l'insegnante - che ha una conoscenza mediata nei confronti degli eventi narrati dalla madre - valuta il comportamento del bambino in termini di creatività individuale ("quindi ha risolto, diciamo(.) ha eseguito la consegna a modo suo ok", riga 1-2), la madre - che ha accesso primario al tipo di conoscenza "in gioco" - valuta negativamente il comportamento del bambino e quasi ignora la valutazione positiva mitigata dell'insegnante. Dopo un breve cenno di accordo sovrapposto "mhm" (riga 3), la madre persegue la sua traiettoria negativa riformulando le sue parole ("io lì mi sono arrabbiata", riga 3) usate in precedenza come prefazione alla sua narrazione (vedi sopra, righe 3, 5) situata (vedi il deittico "lì") nell'evento. Questa formulazione rappresenta ellitticamente un rimprovero e ancora una volta funziona come una valutazione negativa del rendimento scolastico del bambino.

Si noti che, nel suo turno di risposta, l'insegnante si allinea con l'atteggiamento negativo della madre e lo valuta addirittura come la reazione "giusta" (riga 4). In questo modo l'insegnante si orienta all'organizzazione preferenziale tipica dei colloqui tra genitori e insegnanti (Pillet-Shore, 2015). Durante i colloqui, la preferenza per l'accordo rispetto alle critiche prodotte dai genitori nei confronti dei propri figli contribuisce presumibilmente a massimizzare la probabilità di affiliazione e a minimizzare i conflitti (Pillet-Shore, 2016). Tuttavia, in questo caso, l'allineamento dell'insegnante contribuisce anche a validare le informazioni provenienti dal territorio espistemico appartenente al genitore rafforzando la sua traiettoria valutativa e la sua "versione" dei fatti. Dopo il turno di risposta dell'insegnante (riga 7) che mostra affiliazione rispetto all'evento narrato, la madre espande ulteriormente la sua sequenza narrativa ripetendo due volte la formulazione "ce mi sono arrabbiata" (riga 5) entrambe le volte precedute dalla particella esplicativa del discorso "cioè". Ripetendo le parole del suo turno, la madre segnala

di non considerare la narrazione conclusa e inquadra retrospettivamente il comportamento narrato come un comportamento che necessita di essere "rimproverato" e - in prospettiva - mostra anche all'interlocutore come deve valutare ciò che verrà narrato in seguito. Con queste premesse, la madre si sposta ad utilizzare il DRS orientando l'insegnante verso il fatto che il racconto sta per giungere alla fase "culminante" come un vero e proprio climax ascendente (Clift, Holt, 2007; su come viene inquadrato e costruito il frame del discorso riprodotto, vedi Couper-Kuhlen, 2007; Galatolo, 2007).

La prima occorrenza del discorso di discorso riportato è un'autocitazione ("gli ho detto come al solito tendi ad essere frettoloso, approssimativo", riga 6-8) dove la madre riporta quello che ha detto al figlio durante il momento dei compiti. Attraverso le proprie parole la madre valuta negativamente il modo in cui il bambino svolge i suoi compiti attraverso gli aggettivi "frettoloso" e "approssimativo". L'insegnante si allinea con il discorso della madre attraverso un turno sovrapposto "fai di te-" (linea 7, udibile come l'inizio di "fai di testa tua") come possibile completamento della parole riportate dalla madre ("come al solito tu" righe 6-7).

L'ultima TCU ("e non mi va bene", linea 9) del DRS della madre è ancora una volta una valutazione negativa espressa in modo che tuttavia può essere ambiguo per l'analisi: potrebbe essere ascoltata sia come parte del discorso riportato (e quindi come ammonimento al figlio mentre la madre ripete le sue stesse parole) o come parte del turno della madre che valuta negativamente l'evento narrato dicendo che questo che ha appena raccontato "non le va bene", indirizzando il suo turno all'insegnante. Questa ambiguità rispetto all'ultima valutazione negativa prodotta dalla madre dà un ulteriore significato a questa mossa comunicativa: l'insoddisfazione della madre non è (solo) legata alla particolare situazione narrata è (anche) il modo in cui valuta la performance del figlio nel "qui ed ora" del colloquio.

Riportando il dialogo che (presumibilmente) ha avuto con suo figlio, la madre riporta poi le parole del bambino: "Fatti gli affari tuoi, che questa è una cosa che devo sbrigare con la Serena [l'insegnante con cui la madre sta parlando]". Animando le

parole del figlio e quindi sminuendo la responsabilità relativa dell'enunciazione, la madre sta - allo stesso tempo - “declassando” il suo ruolo di supervisore del modo in cui il figlio svolge i compiti, e sostenendo - attraverso le parole del bambino - che questo dovrebbe essere il lavoro del suo interlocutore (ovvero il lavoro dell'insegnante).

Basando il suo discorso sull'ambito epistemico a cui ha accesso primario (il fare i compiti a casa) e attraverso un uso sofisticato del DRS - la madre riporta le parole del figlio che riguardano però l'insegnante che è il suo attuale interlocutore.

Anche nell'estratto che segue abbiamo una mamma che riporta una serie di scambi conversazionali avvenuti con la figlia sui compiti a casa. Anche in questo caso l'uso del discorso riportato non è fine a se stesso ma viene usato dalla madre per mostrarsi attenta nel supervisionare i compiti e il rendimento della figlia.

Ex.4 “si ho fatto tutto a scuola”

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

- 1 Mum con le medie dopo c'è lì è fondamentale
2 l'org[anizzazione e l'autonomia
3 Ita [si si l'organizzazione la sicurezza
4 Mum perché poi dal prossimo anno dobbiamo
5 Ita eh beh sai aumenterà il carico di lavoro
6 (.) e quindi sai-
7 Mum io anche quando ero a casa con i recuperi
8 dico sempre «Eleonora ehh [.] si adesso mi
9 arrangio eh i recuperi li ho fatti a scuola»
10 «ma come li hai fatti a scuola?» «si si io
11 ho fatto tutto a scuola» poi dopo non ho più
12 saputo io spero che sia riuscita a far tutto

13 Ita magari [quando eh stavo dicendo eh
14 Mum [eh poi ha perso un giorno non è che
15 hai capito.
16 Ita eh c'è oppure lì quando ha o quando nei
17 momenti dell'intervallo
18 Mum non te lo so dire però lei mi ha detto «io
19 l'ho fatto» poi dopo ho visto le verifiche
20 e mi sembravano sempre in quella [media
21 Ita [si si
22 Mum lì io continuo a dirgli «oh io vorrei vedere(.)
23 Ita >infatti ti dico-<
24 Mum dei dieci» però «mamma mamma ohh sette otto»
25 «insomma io vorrei dieci» «beh vabbè mah
26 insomma» vabbè quello è u[n discorso nostro
27 Ita [un discorso vostro
28 ma va bene va benissimo bisogna puntare alto
29 no?
30 Mum eh beh insomma io le dico «insomma cerca di
31 eh insomma» però sai io volevo proprio
32 confrontarmi con te perché io ci guardo meno

In linea 1 e 2 la madre apre il suo turno proponendo un nuovo topic: il passaggio alle scuole medie “con quelle medie dopo ce li è fondamentale l’organizzazione e l’autonomia”. Oltre ad aprire un nuovo argomento, in questo turno la madre definisce anche cosa reputa importante per favorire una buona condotta scolastica: “l’organizzazione e l’autonomia”. L’insegnante in linea 3 si allinea e si sovrappone alla madre ripetendo anche lei la parola “organizzazione” ma completa il turno usando la parola “sicurezza” mentre la madre usa il termine “autonomia”. In 4 la madre

riprende la parola e continua ad orientarsi verso la sua traiettoria discorsiva “perchè poi dal prossimo anno dobbiamo”. In questo turno risulta ambiguo l’uso del verbo dovere al plurale. Non è chiaro se l’uso di “dobbiamo” includa la madre e l’insegnante, la madre e la figlia, o ancora la madre, l’insegnante e la figlia. L’insegnante in linea 5 mostra di essere allineata alla trattoria discorsiva della madre e aggiunge “eh beh sai aumenterà il carico di lavoro” dando un riferimento pratico del perché sia importante favorire le capacità organizzative dei bambini. In linea 6 l’insegnante cerca di iniziare il suo turno “eh quindi sai-“ ma viene interrotta dalla madre che inizia una narrazione ambientata nel territorio epistemico della casa. Con il lungo turno la madre cita se stessa mostrandosi come attenta nel suo ruolo di madre che supervisiona lo svolgimento dei compiti a casa (linee 7-12). In particolare la madre fa riferimento al fatto che la bambina racconta di aver terminato i compiti a scuola. La narrazione risulta ambigua: 1- non è chiaro se la madre vuole “spostare” la responsabilità dei compiti dal contesto casa al contesto scuola attraverso le parole della figlia «ma come li hai fatti a scuola?» (linea 10) “sisi io ho fatto tutto a scuola” (linea 11). 2- insinua il dubbio verso la veridicità di questa informazione “poi dopo non ho più saputo io spero che sia riuscita a far tutto” (linea 12). L’insegnante prova ad aprire il suo turno ma viene nuovamente interrotta in linea 13. E sempre l’insegnante prova a fornire alla madre una possibile risposta ai suoi dubbi “o quando nei momenti di intervallo”(linee16-17). La madre riapre un lungo turno dove cita nuovamente se stessa mentre parla con la figlia e dove dice che nonostante la bambina le abbia riferito di aver fatto i compiti i risultati delle verifiche non sono alti come lei vorrebbe “ho visto i risultati delle verifiche e mi sembravano sempre in quella [media” (linee19-20). Per rafforzare questa narrazione la madre aggiunge ulteriori dettagli dicendo che dalla figlia vorrebbe dei dieci ma che i voti sono sempre sette o otto (linee 22-26). Alla linea 26 la madre cerca di mitigare la sua affermazione dicendo “vabbè questo è un discorso nostro” e l’insegnante si allinea a questa valutazione e afferma “quello è un discorso vostro” in sovrapposizione alla madre (linea 27). A questo punto l’insegnante si riserva il diritto di valutare positivamente

quanto narrato dalla madre “ma va bene va benissimo bisogna puntare alto no? (linee 28-29). A questo punto la madre chiude la sua narrazione affermando che le sue intenzioni erano proprio quelle di confrontarsi con l’insegnante su questa questione “però sai io volevo proprio confrontarmi con te”(linee 31-32). Nella narrazione della madre è possibile rintracciare le motivazioni che la conducono a dubitare del fatto che la figlia non faccia i compiti: 1- il rendimento scolastico nella media (linea 20); 2- perché lei ci guarda meno (linea 32). Tuttavia anche in questo caso attraverso l’uso del DRS la madre mette in discussione che la figlia faccia i compiti, sposta la responsabilità dello svolgimento dei compiti dal territorio epistemico della casa a quello della scuola, esprime un giudizio sui voti che vengono presi dalla bambina.

Usando il discorso riportato per riferirsi indirettamente alla condotta dell’insegnante in classe, in questi due estratti le madri compiono un lavoro morale (Drew, 1998): 1- non solo entrano con cautela nel territorio di conoscenza e pratica dell’insegnante; 2- indicano all’insegnante cosa dovrebbe fare (controllare il modo in cui il bambino fa i compiti a casa, verificare la sua condotta in classe, favorire l’autonomia); 3- indicano in che modo l’insegnante dovrebbe valutare i compiti del bambino (sulla narrazione e il discorso riportato come strumento di valutazione vedi anche Labov e Waletzky, 1967; Labov e Fanshell, 1977); 4- distribuiscono la responsabilità educativa nei confronti del bambino.

7.4 Attraverso le parole di altri: incolpare in modo vicario

L'estratto seguente illustra ulteriormente come l'uso del DRS da parte della madre sia un modo per testimoniare la propria posizione valutativa nei confronti del figlio e per accusare indirettamente l'insegnante di non aver controllato a sufficienza i compiti del figlio. Subito dopo la chiusura della sequenza di giustificazione da parte dell'insegnante, la madre prende il turno, fornisce due brevi cenni di allineamento e

continua a riportare le parole del figlio utilizzando un *preface*: "Un'altra cosa che dice quando dico", righe 1-2.

Ex 5 “tanto non ci fa l’interrogazione”

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

- 1 Mum: mmh mmh.(.) poi un'altra cosa che mi dice quando gli
2 dico "°ripassa storia, ripassa qui, ripassa là°"(.) e::
3 (0.3) "no (.), tanto: non ci fa l'interrogazione"
4 Ita: no io l'interrogazione la fa:ccio
5 Mum: >si si ma lo so<. e:(.) io dico "no Carlo scusa,
6 gli altri bimbi", perché poi le chat con le mamme sono:
7 Ita: .hh quindi le informazioni passano (.)=
8 Mum: =le informazioni passano
9 Mat: (niente...c'è speranza)
10 Mum: "guarda che non è così, l'interrogazione c'è"(.)
11 Ita: adesso ultima-=
12 Mum: ="eh ma secondo me la Sabrina si dimentica, dai"
13 Ita: .hh no (.) allora

Le occorrenze di DRS in questo caso rappresentano di per sé una narrazione anche se minima, piuttosto che essere inserite in una narrazione più ampia e orientata ad un climax ascendente (come nell'ex. 2). Come nel caso precedente, la madre inizia con un'autocitazione in cui si mostra impegnata a supervisionare i compiti del figlio (vedi l'uso dei verbi imperativi riportati, riga 2). L'uso di deittici al presente e generici (“ripassa qui”, “ripassa là” fornisce all'azione riportata un aspetto duraturo, come se la madre non riportasse un evento specifico, ma piuttosto un'abitudine ricorrente. In

questo modo, non solo persegue la sua traiettoria di valutazione “dipingendo un bambino che non studia a casa (e che si comporta in modo piuttosto problematico), ma mette in scena sé stessa un'identità istituzionale moralmente rilevante: i genitori abbastanza bravi dovrebbero sostenere i loro figli nello svolgimento dei compiti scolastici (vedi Pillet-Shore, 2012, 2015).

Subito dopo aver citato se stessa mentre esorta il figlio, la madre cita direttamente le parole del figlio "no, tanto non cita l'interrogazione" (riga 3). Il cambio di tono di voce sottolinea l'importanza dell'informazione e aiuta a differenziare i vari “personaggi” che vengono animati tramite il discorso riportato: una madre istituzionalmente diligente e attenta (“good parent”), un bambino che non vuole fare i compiti e che non è motivato a farli e un insegnante che non fa quello che dovrebbe fare (correggere i compiti e interrogare in classe). Citando le parole del figlio rispetto a ciò che accade - o meglio non accade - in classe, la madre: a) mostra il suo relativo accesso di seconda mano al territorio di conoscenza ed esperienza dell'insegnante, b) mette in luce il fatto che il territorio di competenza dell'insegnante sia “ispezionabile” attraverso la testimonianza del bambino, c) raffigura l'insegnante come accusabile di non fare quello che ci si aspetta che faccia, d) rende l'insegnante consapevole di ciò che il bambino racconta a casa e e) rende rilevante per l'insegnante difendersi dall'accusa implicita all'intero delle parole del bambino.

Non a caso, l'insegnante, smentisce la versione riportata del bambino e fornisce la sua versione di prima mano di ciò che accade in classe ("no, io l'interrogazione la faccio", riga 4). La madre si affilia immediatamente con l'insegnante, accettando e confermando la versione dell'insegnante, sostenendo di sapere che non è come il figlio racconta (si=si ma lo so, linea 5). Attraverso questa risposta, la madre riconosce l'accesso epistemico primario dell'insegnante al territorio relativo al "bambino a scuola" e declassa la credibilità del figlio. Nei turni che seguono la madre continua a citare se stessa e a mostrarsi come attivamente impegnata a smentire la versione del figlio (riga 5) e a persuaderlo che l'insegnante fa le interrogazioni in classe (riga 10).

In questo modo mostra di minare la credibilità di suo figlio e di perseguire la sua affiliazione con l'insegnante.

Da un punto di vista conversazionale, entrambi i partecipanti sembrano concordare sul fatto che l'insegnante faccia le interrogazioni agli alunni e quindi considerano inaffidabile la versione dei fatti del bambino. Tuttavia, ricorrendo ad un'altra istanza di DRS, la madre ritorna e ripropone nuovamente la versione del figlio. Citando direttamente le sue parole - ma madre dice: “.he ma secondo me la, Serena si dimentica dai" (riga 12). Nonostante abbia mostrato il suo allineamento alla versione dell'insegnante e si sia raffigurata come conversazionalmente impegnata a minare la credibilità di suo figlio, la madre usa questa citazione come per rimarcare nuovamente una dimenticanza dell'insegnante. Le parole sono udibili come se fossero le parole pronunciate direttamente dal bambino, eppure il loro status è ambiguo: l'assenza di un indicatore “quotativo” fa sì che le voci riportate e quella narrante si fondano. Anche se “nascosta” dietro le parole riportate del figlio, la madre implica la possibilità che l'insegnante non stia controllando i compiti del bambino. O almeno, implica che questo è ciò che suo figlio riporta a casa. Così facendo, rende rilevante per l'insegnante il fatto di doversi giustificare offrendo una versione diversa dei fatti.

Come in precedenza (vedi righe 1-3), il fatto che il discorso riportato alla riga 12 sia avvertito come un'accusa indiretta, rende rilevante per l'insegnante rendere conto del suo comportamento professionale. Non a caso, l'insegnante prende la parola e apre il turno con un cenno di disaccordo nei confronti dell'affermazione riportata dalla madre. Nella prossima sezione mostreremo come l'insegnante si impegnerà poi in un lungo resoconto dove descriverà quello che fa in classe. Oltre a parlare della sua esperienza in classe l'insegnante fornirà anche una lunga e dettagliata spiegazione relativa al perché non abbia notato che il bambino non studia a casa.

Ex. 6 “io la mano l’ho alzata però non mi ha dato la parola”

Mat: insegnante di matematica

Mum: mamma

1. Mum e poi (.) l’altro giorno: uh-
2. un po’ di tempo fa <è venuto a casa>
3. eh mamma però io (.) la mano
4. l’ho alzata (.) ma: eh: non mi
5. ha dato la parola=
6. Mat ((annuisce))
7. Mum =°dico° <eh ho capito> però non è che
8. tutte le volte che alzi la mano
9. ti deve dare la parola=
10. Mat certo
11. Mum =tu intanto alzala e fai vedere
12. [che le cose: °le sai°
13. Mat [anche perché magari=
14. Mat =noi lo [vediamo=
15. Mum [sì
16. Mat =ha la mano comunque là alzata poi
17. succedono altre dieci co:se:
18. Mum eh infatti gliel’ho proprio
19. <detto guarda> (.) secondo me (.)
20. se tu (.) e:: la alzi: sempre (.)

21 anche (0.3) quando: pensi di:: saper
.
22 la risposta
.

Dalle linea 1-2 la madre apre il suo turno offrendo una sorta di contesto di ciò che seguirà “ e poi l’altro giorno uh- un pò di tempo fa è venuto a casa”. Questa prima parte del turno consente all’interlocutore (nel nostro caso l’insegnante) di comprendere che il parlante intende narrare qualcosa. Nel situare il “quando” della storia la madre usa un self repair (linea 1-2 “ e (.) poi l’altro giorno: uh un po di tempo fa”), a quale segue un’occorrenza di discorso riportato relativo alle parole del figlio. Infatti dalla linea 3 alla 5 la madre riporta le parole del figlio “ eh mamma (.) io la mano l’ho alzata (.) ma eh non mi ha dato la parola”. Attraverso le parole del figlio la madre sta indirettamente e implicitamente dicendo all’insegnante che nonostante il figlio alzi la mano in classe non gli viene data la parola. Dalla linea 7 alla 9 la madre utilizza un’altra occorrenza di discorso riportato citando se stessa “eh ho capito però non è che tutte le volte che alzi la mano ti deve dare la parola” presentandosi affiliata al ruolo (e alle decisioni) dell’insegnante e cercando di offrire una versione morale di sé stessa come madre che capisce il punto di vista dell’insegnante. In linea 10 l’insegnante risponde con “certo” che ratifica e conferma di ciò che è appena stato detto dalla madre la quale prosegue con una terza occorrenza di discorso riportato nel quale nuovamente cita le sue stesse parole “tu intanto alzala fai vedere che le cose le sai” (linea 11-12). L’insegnante di matematica si sovrappone al turno della madre e giustifica il suo operato “anche perché magari noi lo vediamo ha la mano comunque là alzata poi succedono altre dieci cose” (linee 13-17). Con questo breve turno l’insegnante mostra il suo orientamento pragmatico al gruppo classe. Mentre nella prima parte del suo turno l’insegnante afferma di vedere il bambino che ha la mano alzata nella seconda parte aggiunge che “succedono altre dieci cose” sottolineando il

fatto che le insegnanti nel loro lavoro quotidiano devono continuamente bilanciare tra le esigenze del singolo bambino e le esigenze dell'intera classe. Inoltre, il fatto che l'insegnante di matematica produca una giustificazione ci permette di capire che l'uso del discorso riportato da parte della madre è stato percepito come un'accusa implicita e indiretta delle scelte didattiche dell'insegnante in classe. Abbiamo notato che all'interno del nostro corpus di dati si verifica spesso che i genitori riportino la voce dei propri figli o di persone esterne al contesto scolastico per mettere in discussione l'operato e l'autorità delle insegnanti (vedi capitoli VII, VIII in cui sono approfondite queste strategie comunicative) e abbiamo notato che queste occorrenze si verificano maggiormente nella fase dialogica. Le scelte comunicative dei genitori giocano un ruolo rilevante all'interno dei colloqui e possono divenire un modo attraverso cui minare l'autorità professionale degli insegnanti o attraverso il quale stabilire alleanze e occasioni di condivisione. Nell'estratto che segue, ad esempio, la madre sceglie di aggiornare le insegnanti rispetto alla sperimentazione di un farmaco che era stato promesso al figlio. In questo caso, il racconto della madre crea un terreno comunicativo nel quale condividere con le insegnanti ciò che succede fuori dalla scuola.

Nei prossimi estratti mostreremo come il turno dell'insegnante sia caratterizzato da una giustificazione riguardo il suo lavoro in classe che mette in evidenza quanto l'insegnante percepisca le narrazioni problematiche dei genitori come strategie comunicative volte a giudicare la sua condotta in classe.

7.5 Perseguire “l’accountability”⁴⁶ : Discorso riportato come risorsa per minare l’autorità epistemica

Gli estratti 5 e 6 hanno già illustrato come - citando le parole del figlio assente riguardanti la condotta dell’insegnante - le due madri compiono un lavoro morale : indica all’insegnante ciò che dovrebbe fare, cioè correggere i compiti a casa (ex. 5) o dare la parola al figlio in classe (ex 6) e accenna a ciò che l’insegnante non fa, cioè interrogare e verificare gli apprendimenti del bambino (ex.5). Attraverso questo lavoro conversazionale le due madri spingono l’insegnante a giustificarsi e a rendere conto della sua condotta in classe in altre parole queste madri madre perseguono l’accountability. Gli estratti che seguono illustrano ulteriormente una serie di azioni conversazionali quali scusarsi, rendere conto e giustificarsi intraprese dall’insegnante come conseguenza del lavoro morale della madre. Queste attività discorsive fanno sì che l’insegnante perda gradualmente autorità epistemica. Negli estratti che presenteremo di seguito l’insegnante perde gradualmente autorità tanto da arrivare a promettere alla madre che se questa le scriverà con un messaggio che il bambino a casa non ha fatto i compiti lei prenderà dei provvedimenti in classe. In questo caso la valutazione della madre assumerà un peso tale da orientare la condotta in classe dell’insegnante.

Ex 7 “non mi sono accorta”

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

1 Ita: allora, io ho sempre nota:to

2 una preparazione molto buo:na di Carlo

⁴⁶ Abbiamo scelto di mantenere il termine in inglese in quanto il concetto di accountability risulta estremamente ampio e tradurlo con il semplice termine “responsabilità” o “giustificazione” sarebbe risultato riduttivo (Fele, 2007).i. L’accountability consiste nel saper rendere conto delle premesse che hanno guidato l’agire (Caronia, 2011).

3 Mum: >si lo so, lo so<
4 Ita: e quindi non mi sono accorta
5 Ita: che lui non abbia- non avesse studiato

Nell'ex 5 l'insegnante formula nuovamente una valutazione positiva ("allora io ho sempre notato una preparazione molto buona di Carlo", righe 1-2). Al turno dell'insegnante segue un rapido segnale di accordo della madre, il quale viene formulato in modo veloce come a voler esortare l'insegnante a proseguire con la sua narrazione. Ripetendo due volte "si lo so , lo so" (linea 3) la madre sottolinea che ciò che sta dicendo l'insegnante non è rilevante ai fini del discorso perché è già stato detto. Dopo la risposta della madre, l'insegnante inizia il turno successivo con una congiunzione e un avverbio consecutivo (quindi, 4). In questo modo proietta ciò che sta per dire come conseguenza di ciò che ha detto poco prima: la sua valutazione del bambino che in classe mostra di essere sempre preparato bene (righe 4-5) rappresenta anche il motivo per cui non si è accorta di queste lacune nello studio. Il seguente estratto illustra un altro esempio di giustificazione dell'insegnante che si verifica all'interno della sequenza che segue l'ultima occorrenza di DRS da parte della madre: anche in questo caso l'insegnante si giustifica sostenendo che il bambino risponde bene in classe ed è ben preparato e pertanto per lei diventa difficile intuire che invece a casa il bambino non si sia impegnato.

Ex 8 "non è una giustificazione, però.."

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

1 Ita: si ecco è quello ch- voglio, non è una
2 giustificazione, però no- se lui mi
3 risponde correttamente, è chiaro che io

4 non è che posso dirgli:
5 "CARLO PERCHÈ NON HAI STUDIATO?"
6 ce' perché io non so che lui non ha studiato.

Nella riga 1, l'insegnante interviene dopo un possibile punto di completamento del discorso precedente della madre in cui la madre sostiene di motivare il figlio a studiare con più attenzione anche se sa che padroneggia bene le materie e si comporta bene a scuola (non trascritto). Il turno dell'insegnante si apre con alcune "difficoltà" discorsive: l'avvio è pieno di pause e tentennamenti e proietta una componente problematica in arrivo. Fornendo un tipico disclaimer, l'insegnante inquadra il discorso in arrivo come "non essere una giustificazione". Nonostante l'inquadratura del suo turno, quello che segue è proprio una giustificazione: visto che il bambino risponde correttamente quando lei lo mette alla prova, lei non può accusarlo di non avere studiato a casa perché l'esperienza di prima mano che l'insegnante ha è quella relativa ad un bambino ben preparato. L'uso di un'ipotetica autocitazione (righe 2-6) e l'uso di un volume di voce più forte per sottolineare il rimprovero, danno vivacità alla scena ipotetica. La ricorrente posizione sequenziale delle scuse e delle giustificazioni dell'insegnante (presentate sempre dopo l'uso di DRS da parte della madre, vedi anche ex. 5 e 6) sostiene l'affermazione che le funzioni morali del DRS possono fare la differenza nello svolgimento dell'interazione: attraverso un uso sofisticato del DRS, la madre spinge l'insegnante a rendere conto del suo comportamento professionale in classe e mina progressivamente la sua autorità epistemica fino a quando - come vedremo - l'autorità di decidere quale sia la cosa giusta da fare in classe sarà definitivamente ceduta alla madre.

Exc. 9 "devo essere sincera"

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

1 Mum: "che questa è una cosa che devo sbrigare con la Serena".
2 Ita: (.) mhm. non l'abbiamo- (.) questo devo essere sincera
3 non l'abbiamo corretto comunque: .hh e: domani,
4 domani la correggiamo (.)

Sfruttando un punto di rilevanza transizionale che segna la fine del turno della madre (vedi l'intonazione di chiusura in 1), l'insegnante apre il suo turno con una sorta di resoconto ("non lo abbiamo fatto", riga 2) che interrompe per introdurre un'ammissione udibile come scusa ("questo devo essere sincera", riga 2). Il turno dell'insegnante viene poi completato con la promessa di correggere i compiti a casa il giorno successivo. Dopo questo turno costruito come un "commitment" (promessa), l'insegnante proseguirà con una lunga sequenza di giustificazioni (trenta righe, non trascritte⁴⁷) in cui cercherà di spiegare alla madre come viene organizzato e gestito il lavoro in classe: di solito i compiti vengono corretti il lunedì, ma questo lunedì hanno avuto un'attività all'aperto e così facendo l'insegnante sottolinea che a volte alcune correzioni possono essere posticipate in vista di altre attività didattiche. L'insegnante espande ulteriormente il suo turno chiedendo alla madre di fornirle maggiori dettagli circa l'esercitazione che il bambino avrebbe svolto in modo "frettoloso e approssimativo". In questo modo, l'insegnante si orienta a ciò che apparentemente sente e percepisce come una colpa implicita nei confronti del suo comportamento professionale (non aver notato il modo affrettato e superficiale in cui il bambino fa i compiti). Tuttavia, l'insegnante non approva totalmente la valutazione della madre sul rendimento scolastico del bambino. Impegnandosi a cercare e a correggere l'esercizio nei giorni seguenti, l'insegnante si riserva comunque il diritto di (ri)valutarlo. L'estratto che segue illustra ulteriormente come, attraverso l'uso di narrazioni e del DRS riferiti

⁴⁷ Abbiamo scelto di omettere queste righe dal trascritto per evitare di appesantire notevolmente il testo.

al territorio epistemico della casa, la madre: a) fa progressivamente prevalere la valutazione negativa costruita sulla base della sua conoscenza del "bambino a casa" e del "bambino a scuola", b) entra lentamente nel territorio di conoscenza dell'insegnante e c) riesce a canalizzare le pratiche professionali dell'insegnante compiendo un lavoro morale.

7.6 Pratiche professionali e uso del Discorso Riportato: quando l'insegnante cede alle pressioni del genitore

I seguenti estratti provengono dalla fase conclusiva del colloquio, in cui genitori e insegnanti tipicamente producono una valutazione sommativa del bambino e si accordano su possibili azioni future (cfr V Capitolo). L'insegnante continua a spiegare perché è difficile e complicato (vedi riga 1) verificare se il bambino abbia studiato a casa o meno.

Ex. 10 “chiaro che se poi tu tutte le sere mi dici ”

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

- 1 Ita: quindi è un po' complicato chiaro che poi
2 se tu tutte le sere mi dici(.) guarda oggi
3 Carlo si è rifiutato di> (.) allora io
4 la mattina dopo io [va- no
5 Mum: [lo prendi per le orecchie
6 Ita: per le orecchie si
7 Mum: .hh no se lo posso fare Sabrina (.) lo faccio

Nella riga 1 l'insegnante amplia il suo racconto aggiungendo “chiaro che se tu tutte le sere mi dici guarda oggi Carlo sai è rifiutato di” (linee 1-3). Il verificarsi di questo

ipotetico DRS è preceduto dall'avverbio probatorio “chiaro” e seguito da un avverbio consecutivo (poi, riga 1). Entrambi gli avverbi inquadrano il discorso in arrivo - “la mattina dopo va-“. - come conseguenza necessaria del messaggio ipotetico inviato all’insegnante dalla madre. La madre si sovrappone e completa il turno dicendo quello che l'insegnante farà come conseguenza del suo messaggio: “lo prendi per le orecchie” (riga 5), che rappresenta appunto un’ espressione idiomatica che significa letteralmente costringere qualcuno a fare qualcosa. L'insegnante conferma la formulazione della madre di ciò che farà se la madre le manda un messaggio dicendole che il bambino non ha studiato. Il turno successivo della madre è ambiguo: sebbene sia concepito come una richiesta di permesso (se posso, lo faccio), la sua posizione sequenziale (subito dopo la relazione dell'insegnante sul caso ipotetico) lo fa funzionare come una richiesta di conferma. La madre tratta il turno precedente dell'insegnante (chiaro che poi se tu tutte le sere mi dici guarda oggi Carlo si è rifiutato di > (.) poi, la mattina dopo io, linea 1-3) come se fosse un'autorizzazione (da confermare) a poter informare l’insegnante ogni qualvolta lei reputi che il bambino non ha fatto bene i compiti. Così facendo, la madre considera l'insegnante responsabile di averle dato l'autorizzazione a inviarle messaggi. Nell'estratto successivo l'insegnante cerca di delimitare, circoscrivere e definire quali sono le “occasioni” in cui la madre può inviare messaggi privati.

Ex.11 “allora sì, quello mi va bene”

Ita: insegnante di italiano

1 Ita: si beh va beh sì, se ci sono delle cose
2 appunto:, atti un pochino sovversivi
3 come quelli che mi hai raccontato, della serie
4 la Sabrina non se ne accorge (.) no
(7 lines omitted)
5 ecco, allora sì, quello mi va

Alla riga 1 troviamo la risposta dell'insegnante alla richiesta della madre di (una conferma di) autorizzazione a inviarle messaggi qualora valuti che il bambino fa male i compiti a casa. L'insegnante concede alla madre di scriverle usando però nel suo turno una componente condizionale (vedi anche la mancanza di fluidità nella costruzione del turno) : "se ci sono delle cose degli atti un pochino sovversivi come quelli che mi hai raccontato" (1-3). La quarta competente del turno dell'insegnante prosegue usando il DRS citando le parole del bambino a casa ("la Sabrina non se ne accorge" line 4) . Questo caso "non narrativo" di DRS è situato in un ambiente internazionale in cui l'insegnante sta rendendo conto del suo lavoro in classe e del perché sono state intraprese o dovrebbero essere intraprese azioni verso il comportamento segnalato dalla madre come problematico. In questo caso, le azioni intraprese dall'insegnante sono di permettere alla madre di inviarle un messaggio per informarla di ciò che il bambino fa a casa, e adattare di conseguenza il suo comportamento in classe. L'insegnante stabilisce così in quali condizione alla madre è permesso di scriverle un messaggio: "ecco, allora sì quello mi va benissimo, scrivimelo tranquillamente" (righe 5-6).

Alla fine dell'incontro, i partecipanti sembrano aver costruito un terreno comune (vedi Davitti; 2013; Pillet-Shore, 2015; Kotthoff, 2015) in cui la costruzione prevalentemente negativa del "bambino a casa" prevale sulla costruzione positiva del "bambino a scuola". In questo modo la traiettoria valutativa della madre ha prevalso sulla traiettoria valutativa dell'insegnante. In questo modo il bambino potrà beneficiare di un'attenzione individualizzata: un' attenzione quotidiana da parte delle insegnanti nei confronti del suo stile di studio a casa, nonostante la sua partecipazione attiva alle attività in classe e l'ottima qualità del suo rendimento nelle verifiche.

7.7 La gestione della conoscenza nei colloqui tra genitori-insegnanti: la funzione morale del discorso riportato

I colloqui tra genitori e insegnanti sono istituzionalmente organizzati per essere l'occasione in cui i partecipanti possono condividere i rispettivi territori epistemici . Ai genitori è riconosciuta la possibilità e il tempo per narrare cosa succede nell'ambito domestico. Gli insegnanti, narrano cosa succede a scuola sia a livello di rendimento sia a livello di organizzazione del tempo e dello spazio educativo (Epstein, 2005). In queste occasioni si crea un terreno comune di pratiche (Davitti, 2013) che pertanto divengono valutabili e giudicabili anche dagli interlocutori che possiedono una conoscenza di seconda mano rispetto ai fatti narrati.

In questo modo genitori e insegnanti perseguono quella che in letteratura è stata definita come una sorta di sorveglianza reciproca per il bene dei bambini (vedi Pillett-Shore, 2012; 2015). La costruzione di questo terreno comune è possibile anche grazie a due "oggetti" trans-contestuali che connettono la casa con la scuola e viceversa: il bambino e i compiti a casa. I modi in cui i partecipanti gestiscono questa reciproca apertura e condivisione, quanto spazio viene dato (o preso) per dare informazioni sulla casa e sulla scuola, come queste informazioni vengono distribuite e ricevute, giocano un ruolo cruciale in molteplici dimensioni dell'interazione. In primo luogo le informazioni che vengono condivise influenzano la costruzione delle identità morali dei partecipanti (e.g. comportarsi come "buon genitore", Pillett- Shore, 2015 o come "buon insegnante"). In secondo luogo, come abbiamo illustrato, il modo in cui le informazioni sono condivise gioca un ruolo nella negoziazione locale dell'autorità epistemica, dei ruoli e delle funzioni degli interlocutori influenzando, infine, la carriera scolastica e la vita quotidiana del bambino (Kothoff, 2015).

Durante questi incontri istituzionali, insegnanti e genitori hanno un problema pratico: non hanno accesso diretto al dominio epistemico dell'interlocutore e tutta la loro conoscenza in merito è di seconda mano (ovvero mediata dal racconto dell'interlocutore). Pertanto, gli interlocutori non hanno il diritto valutare le

informazioni appartenenti al dominio epistemico dell'interlocutore: qualsiasi valutazione delle conoscenze in gioco necessita di essere avanzata con cautela e negoziata localmente. I genitori, in particolare, non hanno il diritto di valutare e giudicare ciò che accade nel territorio epistemico della scuola per due ragioni: la loro mancanza di esperienza dentro la scuola e la loro relativa mancanza di conoscenze pedagogiche esperte. Come può quindi un genitore influire sulla prospettiva dell'insegnante riguardo al rendimento scolastico del bambino? Concentrandosi principalmente sull'uso del discorso riportato da parte dei genitori durante la fase dialogica del colloquio, in questo capitolo abbiamo illustrato come attraverso le parole dei figli (non presenti al colloquio) i genitori possano mettere in discussione l'autorità dell'insegnante in modo del tutto implicito. Di seguito forniamo una sintesi di ciò che è emerso da queste analisi.

7.7.1 Gestione dei territori epistemici

La risorsa comunicativa più visibile usata dai genitori consiste nel rendere le informazioni provenienti dal suo territorio di conoscenza più rilevanti e le uniche informazioni sulle quali orientare l'attenzione degli interlocutori. Piuttosto che impegnarsi nella fase dialogica ponendo domande sul rendimento scolastico del figlio, le madri orienta l'interazione (vedi ex. n.1 e 2) nel territorio epistemico in cui padroneggia meglio le conoscenze rispetto all'interlocutore (ovvero la casa).

Per perseguire la sua traiettoria, la madre seleziona quegli eventi che riguardano lo svolgimento problematico dei compiti a casa del figlio (vedi ex. 1 e 2). Sebbene l'output di questo comportamento scolastico rilevante sia noto e valutabile anche dall'insegnante (attraverso la correzione dei compiti), il processo è interamente localizzato nel territorio di esperienza e conoscenza della madre. Qualsiasi valutazione da parte dell'insegnante non può che essere fornita sulla base di conoscenze di seconda mano. All'interno di un ambiente di *problem-telling*, il genitore produce una serie di attività di valutazione negativa rilevanti (vedi ex n.1, 2,

3 e 4) che confermano il suo diritto primario di valutare il "bambino a casa". L'insegnante si allinea con queste valutazioni negative o le addirittura conferma quando queste sono prodotte in prima posizione. In questo modo, ratifica l'accesso primario della madre a questo tipo di conoscenze e il relativo diritto di valutarle. Le valutazioni prodotte dall'insegnante in prima posizione sono solo minimamente riconosciute dal genitore e non hanno un impatto sulla sua traiettoria di valutazione. Concentrando l'intero discorso sul "fare i compiti" a casa, il genitore allontana lentamente l'insegnante dal suo territorio epidemico di prima mano e persegue la sua traiettoria (cioè costruire un bambino problematico a casa) in modi che, allo stesso tempo, non sono facilmente contestabili dall'insegnante.

7.7.2 Utilizzo del discorso riportato come strumento morale

Nello suo spazio narrativo la madri presenti in questi dati fanno un uso massiccio di DRS attraverso il quale minano ulteriormente l'autorità epistemica dell'insegnante. Citando le parole riportate a casa dal bambino riguardo all'insegnante con cui sta parlando, le madri presenti negli estratti sembrano sfruttare abilmente la funzione morale del DRS. In primo luogo, esse basano le loro valutazioni su un terreno (costruito come) empirico, offrendo all'interlocutore (l'insegnante) una narrazione che intende porsi come riproduzione oggettiva dei fatti (Holt, 2009). In secondo luogo, animando le parole del figlio e quindi proiettando su di lui la responsabilità dell'enunciazione, esse indicano ciò che l'insegnante dovrebbe fare (controllare l'accuratezza dei compiti a casa, e verificare che il bambino abbia studiato attraverso le interrogazioni es. 5. Sebbene le madri dimostrino sistematicamente di non essere in linea con la versione del figlio (mantenendo quindi la sua identità istituzionale appropriata allo scambio comunicativo) citando ripetutamente le parole del figlio rendono rilevante per l'insegnante il fatto di doversi giustificare rispetto alla sua

condotta professionale in classe. In poche parole, l'uso del DRS permette al genitore di valutare il comportamento professionale dell'insegnante in classe e delineare come dovrebbe lavorare con il figlio. Sfruttando il territorio epistemico della casa (che non può essere messo in discussione dall'insegnante) senza mai entrare nel territorio dell'insegnante, la madre sfida impercettibilmente la sua autorità epistemica.

7.7.3 Perseguire la responsabilità

Come è stato dimostrato per un'interazione istituzionale epistemicamente asimmetrica, i professionisti evitano di affidarsi solo al loro diritto socialmente riconosciuto di definire la realtà e delineare le conseguenti linee di azione (Heritage, 2004, 2005). Ciononostante, essi indicizzano e rinnovano periodicamente la superiorità delle loro conoscenze specialistiche nel parlare in molti modi diversi (Heritage, 2004, p. 239). Da questo punto di vista, l'autorità epistemica dovrebbe essere concepita come un equilibrio tra lo status di professionista e il grado di responsabilità socialmente riconosciuti, cioè la capacità di giustificare rivendicazioni, giudizi e decisioni professionali (Peräkylä, 1998). Un modo in cui la persona meno esperta (nel nostro caso il genitore) può sfidare l'autorità epistemica è quello di rendere le giustificazioni rilevanti per l'esperto e, quindi, di orientare il contributo dell'esperto verso il polo della responsabilità. Come illustrano i dati, questo è esattamente ciò che fa la madre. Fornendo spiegazioni pertinenti (ex 7), giustificazioni (ex 5, 8) l'insegnante cede progressivamente l'autorità impegnandosi massicciamente nel giustificare ciò che fa come insegnante in classe.

Dopo aver fatto prevalere il problematico "bambino a casa" sul relativamente privo di problemi "bambino a scuola", la madre riesce ad accrescere il valore delle sue valutazioni negative rendendo rilevante e non troppo "intrusivo" il fatto di richiedere attenzioni particolari in classe. In accordo con l'insegnante e mantenendo un ambiente

altamente collaborativo, la madre prende il controllo a distanza di ciò che accade in classe.

7.8 Dalla microanalisi alle macro questioni: alcune osservazioni conclusive

Questa analisi dei dati fornisce prove empiriche a sostegno del fatto che il modo in cui i genitori parlano dei loro figli negli incontri istituzionali scuola-famiglia "gioca un ruolo importante nelle decisioni sulla loro carriera educativa" (Kothoff, 2015, p.1) e sulla loro vita all'interno della scuola. Questa analisi dei dati suggerisce anche che, almeno in alcune circostanze, il modo di parlare dei genitori può avere un impatto maggiore del rendimento scolastico e delle competenze dei bambini. Come abbiamo illustrato, l'abile gestione da parte del genitore di ciò che sa (e ha il diritto di sapere, cioè il rendimento di suo figlio a casa) e anche di ciò che non sa (cioè il rendimento del bambino a scuola) può avere un impatto sulle decisioni che riguardano la vita scolastica del figlio. Nel caso esaminato, la madre minimizza l'importanza del rendimento del bambino a scuola nel processo decisionale a favore del rendimento del bambino a casa, sfida l'autorità epistemica dell'insegnante e modella il comportamento dell'insegnante in classe.

In un certo senso il caso esaminato è un "esempio perfetto" della partnership genitore-insegnante e del coinvolgimento dei genitori a scuola, due pratiche istituzionali considerate cruciali per il successo accademico dei bambini sia dalla ricerca (Henderson & Mapp, 2002; Jeynes, 2011; Habib, 2015) che dalle linee guida internazionali (vedi PISA, 2012; GOAL, 2000).

Tuttavia, questo caso è anche un esempio di un fenomeno segnalato in modo crescente: i genitori rivendicano spesso il diritto di valutare i risultati dei propri figli, di anticipare la valutazione del lavoro dell'insegnante e cercano di personalizzare l'educazione dei figli spingendo l'insegnante ad abbandonare la sua prospettiva orientata all'intero gruppo classe e ad adottare una prospettiva individualistica (Lareau, 2000; Weininger, Lareau, 2003).

Il crescente entusiasmo verso l'*empowerment* dei genitori (che ha lo scopo di ridurre la produzione interattiva di asimmetrie nell'interazione, Howard, Lipinoga, 2010) e il cambiamento del modello di autorità dei professionisti (Perakyla, 1998) costituiscono probabilmente l'humus storico-sociale dell'offuscamento dei confini dei territori epistemici degli insegnanti e la conseguente erosione della loro autorità epistemica. Ma lungi dall'essere un fenomeno esogeno, questo risultato sembra essere anche un risultato emergente, prodotto localmente. Come dicono Weininger e Lareau, il quadro del "partenariato" "fornisce una base non solo per uno scambio di informazioni tra genitori e insegnanti, ma lascia anche un grande spazio di manovra" (Weininger, Lareau, 2003, p. 392). Come illustrato in questo capitolo, è proprio all'interno di questo spazio - e quindi in modo istituzionalmente orientato - che i partecipanti fanno (e possono essere ritenuti responsabili) un'enorme quantità di lavoro interattivo che produce localmente una redistribuzione dell'autorità epistemica e fornisce ai genitori il diritto di richiedere e ottenere un'educazione personalizzata. Al di là degli ovvi vantaggi dell'*empowerment* dei genitori, alcuni rischi possono derivare dall'erosione quotidiana dei territori di competenza e dell'autorità dei professionisti. In primo luogo, la pressione dei genitori verso l'adozione di una "prospettiva orientata al singolo allievo" (rispetto al gruppo classe) può portare silenziosamente, ma impercettibilmente, ad una (ri)privatizzazione dell'educazione e dell'assistenza: il cosiddetto approccio pedagogico centrato sul bambino può diventare impercettibilmente un approccio centrato sul cliente. In secondo luogo, una volta che i genitori agiscono come partner "uguali" nel canalizzare e assistere le carriere scolastiche dei bambini, la responsabilità per le traiettorie educative dei bambini - anche di quelli che hanno minori probabilità di successo - può essere almeno in parte rimossa dalla scuola e reindirizzata ai genitori, anche a quei genitori che non sono abbastanza competenti per sostenere la carriera scolastica dei loro figli. E questo rischia di divenire, impercettibilmente, un modo per generare quella disuguaglianza che la pratica dei colloqui tra genitori e insegnanti mirava a ridurre.

Capitolo VIII

La voce dell'esperto

Quando i genitori si riferiscono ad esperti esterni alla scuola per mettere in discussione l'autorità degli insegnanti

8.1 Introduzione

Come molte interazioni istituzionali, i colloqui tra genitori e insegnanti sono caratterizzati da una distribuzione sociale dei diritti epistemici (conoscenze in gioco), dei diritti deontici (decisioni in gioco) e dell'autorità (Heritage, Raymond, 2006; Drew 2018; Stevanovic, Perakyla, 2012). Sebbene gli insegnanti siano dotati istituzionalmente di competenze professionali che conferiscono loro il diritto di valutare e decidere, può succedere che la loro visione professionale (Goodwin, 1994) venga messa in discussione dai genitori. Questo fenomeno è particolarmente evidente nel caso di bambini con bisogni educativi speciali. In questo capitolo ci proponiamo di mostrare come la (de)costruzione dell'autorità degli insegnanti sia il risultato interattivo di una negoziazione locale e situata di ruoli, funzioni e conoscenze. In particolare intendiamo mostrare come il riferirsi ad esperti esterni alla scuola come logopedisti, medici o psicologi possa influire notevolmente sulla costruzione dell'identità professionale degli insegnanti e possa orientare e influenzare l'agire dentro la classe. All'interno dei nostri dati è infatti emerso che, la strategia usata dai genitori di citare la "voce degli esperti" divenga un mezzo efficace per mettere indirettamente in discussione il comportamento in classe degli insegnanti (Cooren, 2010). Citare la "voce degli esperti" diviene un mezzo per criticare indirettamente il comportamento in classe degli insegnanti e minare i loro diritti deontologici riguardanti le scelte pedagogiche adottate in classe. Mostriamo come - una volta che la voce dell'esperto è stata riportata all'interno dell'interazione (Cooren, 2010) - "l'esperto" fa la differenza nello svolgimento dell'interazione stesa e rende rilevante per l'insegnante il fatto di prendere in considerazione questa voce. Tuttavia, convocare

l'esperto sulla scena del dialogo, è una risorsa utilizzata anche dagli insegnanti. L'analisi mostra come, facendo riferimento alla voce degli esperti, essi implicitamente cedano i loro diritti deontologici (legati alle decisioni) e quindi contribuiscano ad essere posizionati dal genitore come soggetti che non hanno sufficiente conoscenza e che quindi non hanno il pieno diritto di decidere.

All'interno di questo capitolo cercheremo in primo luogo di illustrare come questa pratica comunicativa si posizioni all'interno dell'evento, prestando particolare attenzione alla struttura e alle funzioni generali che assume la pratica del "riferirsi agli esperti" così come emerge nel nostro corpus. Mostriamo che citare la voce dell'esperto può avere diversi scopi interazionali: 1- creare un terreno comune di norme e pratiche condivise e mostrarsi come "good parent"; 2- minare l'autorità degli insegnanti e orientare la loro condotta in classe. In particolare, nella seconda parte del capitolo ci concentreremo sul secondo punto e su come l'autorità e i diritti deontologici vengono gestiti e negoziati. Nella discussione avanza l'ipotesi che la competenza interattiva dei genitori nel gestire il complesso "background epistemico dell'incontro" (es. come usano in modo competente ciò che sanno, come usano le conoscenze di prima mano, come usano il riferimento alle conoscenze specialistiche, come valutano ciò che non hanno il diritto di valutare) così come i modi delle insegnanti di affrontare la "voce esperta", possono spiegare come l'autorità decisionale venga ceduta dalle stesse. Nel nostro corpus di dati abbiamo rilevato che quando i genitori si riferiscono alla voce esperta e medicalizzano il problema del bambino riescono a suggerire alle insegnanti come comportarsi in classe e come valutare il rendimento scolastico del bambino. In questo modo l'autorità epistemica e deontologica passano gradualmente (e impercettibilmente) dalle insegnanti ai genitori che divengono capaci, ancora una volta (cfr, VII capitolo), di ottenere un'attenzione particolareggiata verso il proprio figlio.

8.2 Riferirsi all'esperto: scopi e funzioni di questa pratica comunicativa

Nei nostri dati abbiamo notato che la pratica comunicativa di citare la voce può assolvere a differenti scopi:

- 1) In primo luogo abbiamo notato che i genitori possono aprire il loro turno citando l'esperto (in prima posizione) per **mettersi in scena come "buoni genitori"** (Pillet- Shore, 2015) che conoscono i problemi dei loro figli. Riferirsi al problema del bambino e alla voce dell'esperto permette ai genitori di crearsi quello spazio comunicativo in cui descrivere il loro coinvolgimento personale e i loro sforzi nella crescita fisica e psicologica dei figli. Gli insegnanti, a loro volta, si mettono in scena come competenti e cercano di suggerire possibili modi e strategie per co-costruire un ambiente in cui condividere pratiche e informazioni sul bambino a scuola (Davitti, 2013). In questo caso il riferirsi all'esperto diviene l'occasione per costruire un terreno comune di pratiche e strategie condivise.

- 2) In secondo luogo la voce dell'esperto viene usata dai genitori per problematizzare, criticare l'operato degli insegnanti e infine cercare di modificare l'agire degli insegnanti in classe. Citare la voce dell'esperto sembra funzionare come una strategia comunicativa volta a "ricordare" agli insegnanti che c'è un problema che richiede una "maggiore attenzione". Pertanto, In questo particolare contesto interazionale, per i genitori citare l'esperto diviene un modo per ottenere più autorità e **pressare gli insegnanti per un 'educazione "su misura" e personalizzata** (Bergen e Stivers, 2013). In questo caso, i genitori acquisiscono autorità soprattutto a causa della mancanza di conoscenza e di "*konw how*" da parte delle insegnanti rispetto al "topic problematico" avanzato dai genitori. I dubbi delle insegnanti espressi soprattutto attraverso l'uso di una serie di mitigatori conversazionali generano un "contesto comunicativo" che permette ai genitori di aumentare la loro autorità epistemica rispetto alle conoscenze in gioco. In questo

modo, attraverso la "voce dell'esperto", i diritti deontologici migrano dalle insegnanti ai genitori. Nella tabella che segue sintetizziamo le varie funzioni che può assolvere l'uso della voce dell'esperto.

Cosa fanno i genitori	Cosa fanno gli insegnanti
Cercano di mostrarsi come "good parent"	Costruzione e condivisione di un terreno di pratiche comuni
Richiedono un'attenzione particolareggiata in classe	Mostrano "dubbio e incertezza" rispetto alle azioni da percorrere per risolvere il problema

Tab 5. Le funzioni della "voce dell'esperto"

8.3 Riferirsi agli esperti per mostrarsi genitori responsabili e per costruire un terreno di pratiche condivise

L'estratto che segue viene riportato per mostrare il modo in cui la voce esperta può essere usata per mostrarsi agli occhi delle insegnanti come *caregiver* attenti e responsabili. Nell'estratto che segue abbiamo una mamma e l'insegnante di italiano che condividono il fatto che il bambino ha iniziato il suo percorso con la psicologa.

Ex 1 "è un patto tra la famiglia e la scuola"

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

01 ita: ok adesso io me lo sono segnata (.) e: niente

02. ci organizziamo per questa cosa così dopo

03 [capito
04 mum: [certo
05 ita: ce la togliamo dopo è una cos- perché questo
06. queste hum (.) questo documento va firmato
07. anche dalla referente del dell'istituto per quello
08. che abbiamo tutte le nostre firme le vostre e dopo
09. deve essere firmato da lei dopo una copia ve la diamo
10. a casa una copia rimane a noi capito? è un patto
11. tra la famiglia e la scuola quindi e:hm le copie
12. dopo sono una copia rimane a me e una copia rimane
13. a voi [vabbè ci siamo
14 mum: ci sarà come ci dobbiamo muovere ci sarà un sunto
15. come vi muoverete voi:.
16 ita: soprattutto noi voi no
17 mum: io mi muovo il 27 da questa dottoressa il 27
18. alla fine andiamo.
19 ita: e: andate a Porretta?
20 mum: si e facciamo una cosa online (.) perché lei
21. non ha posto non ha disponibilità
22 ita: quindi chissà cosa a Riccardo va meglio o no?
23. cosa ha [detto?
24 mum: [Riccardo non sa di cosa parla-
25. cioè io non so di cosa parla perch- l'incontro
36. che ha avuto con lei io ho solo visto cioè lei
37. mi ha detto questo è il programma io h visto
38. una schermata
39 ita: eh?
40 mum: ho visto il programma mi ha detto "guarda adesso
41. aspettiamo il foglio" e glie'ho andato via messaggino

42. con il whatsapp della situazione e mi ha detto (.)
43. "guarda quando ho preso tutti i dati e preparato
44. Il programma perchè dopo lo devi comprare su misura
45. questo programma" mi ha spiegato [mettiamo
- 46 ita: [si
- 47 mum: dentro i famosi dati che servono anche a voi

In questo estratto notiamo come l'insegnante di italiano attraverso il suo turno si impegni a spiegare alla madre le modalità di redazione e firma di un documento congiunto che sancisce come la scuola si muoverà per sostenere il bambino del suo problema (linee 1-13). In questo modo l'insegnante costruisce un lungo turno attraverso il quale condividere con la madre una serie di informazioni utili alla costruzione di una partnership positiva tra scuola e famiglia. In linea 14-15 la madre chiede un ulteriore chiarimento all'insegnante "ci sarà come ci dobbiamo muovere ci sarà un sunto di come vi muoverete voi?" E l'insegnante specifica che il documento riguarderà soprattutto ciò che verrà fatto dalla scuola. Alla linea 17 la madre riprendendo il verbo "muoversi" già usato in precedenza collega il suo turno con quanto detto fino ad ora e introduce l'esperto. Dalla linea 17 alla linea 21 la madre descrive tutte le attività che ha intrapreso per entrare in contatto con l'esperto e per riuscire a trovare una soluzione ai problemi del figlio. In questo modo la madre cerca di mostrarsi agli occhi dell'insegnante come coinvolta e come orientata a trovare un aiuto e una soluzione ai problemi del figlio. Alla linea 22-23 l'insegnante di italiano oltre ad esprimere dubbio rispetto a cosa sia meglio per il bambino chiede esplicitamente alla madre cosa l'esperto ha suggerito "quindi chissà cosa va meglio a Riccardo o no? Cosa ha detto". In questo modo l'insegnante concorre a creare un setting comunicativo tale per cui la madre scelga di citare e riportare le parole dell'esperto. Dal turno 24 al 47 la madre riporta le parole dell'esperto e in chiusura del suo turno suggerisce che il lavoro che verrà fatto con l'esperto sarà utile anche agli insegnanti. In questo estratto emerge come l'insegnante e il genitori collaborino

per creare un contesto interazionale nel quale sia possibile condividere una serie di pratiche utili al benessere del bambino. Inoltre è possibile notare come dalla linea 17 alla linea 21 il genitore cerchi di mettersi in scena come “good parent” (Pillet-Shore, 2012) attento ai bisogni del figlio e orientato a descrivere il suo impegno e i suoi sforzi per trovare possibili soluzioni ai problemi.

Anche nel prossimo estratto una mamma e l’insegnante di italiano parlano di un documento da compilare e da firmare in modo congiunto all’interno del quale vengono descritte le attività che la scuola intraprenderà per sostenere il bambino nel suo percorso scolastico. Questo caso ci è sembrato interessante perché pur non essendoci riferimenti diretti ad esperti esterni, l’insegnante, nel suo turno di parola, fa riferimento al fatto che è a partire da una diagnosi esterna che verrà redatto questo documento. È inoltre interessante notare, che l’insegnante tende notevolmente a normalizzare gli aspetti problematici legati a questa diagnosi.

Ex. 2 “sarà molto all’acqua di rose”

Ita: insegnante di italiano

Mum: mamma

1. Ita no allora e: praticamente lì cos- uhm cosa
2. abbiamo cosa stiamo scrivendo c'è una
3. tabella reimpostata
4. Mum Si
5. Ita e: ehm ehm ci sono degli elemen- una prima
6. parte: in cui ci sono degli elementi desunti
7. dalla diagnosi cioè nel foglio che ti ha dato
8. sono state scritte delle cose quindi noi
9. dobbiamo compilare la tabella com'è scritto
10. lì poi uhm ciò che noi ehm dovremo applicare
- .

11 nella didattica quotidiana e: per far si che
 .
12 lui abbia faccia diciamo meno fatica
 .
13 Possibile
 .
14 Mum uhm uhm
 .
15 Ita perché dev sono strumenti che loro devono
 .
16 aiutare a seconda del caso nel suo caso non è
 .
17 che sono: cosa strabilianti capito? Ci sono
 .
18 situazioni molto più gravi ad esempio
 .
19 iper() di seguire la programmazione della
 .
20 classe oppure che hanno delle grosse
 .
21 Mum [((annuisce)) ok
 .
22 Ita difficoltà quindi noi comunque il foglio lo
 .
23 dobbiamo fare e: ehm sarà molto all'acqua di
 .
24 rose: abbiamo già un [pochino quasi finito
 .
25 Mum [uhm
 .
26 Ita insomma capito? Quindi e: sicuramente io e
 .
27 chiara ci siamo:
 .
28 Mum Perfetto
 .

Alla linea 1 l'insegnante di italiano apre il suo turno facendo riferimento a questo documento da compilare dove c'è una tabella preimpostata (linee 1-3). In linea 4 la madre annuisce e a partire dalla linea 5 troviamo un turno molto esteso dell'insegnante di italiano. In questo turno l'insegnante fa riferimento al fatto che nella prima parte di questo documento ci sono gli elementi desunti dalla diagnosi che è stata fatta al bambino "una prima parte in cui ci sono degli elementi desunti dalla diagnosi che lei ti ha dato" (linee 5-7). L'insegnante sta implicitamente riferendosi ad una diagnosi fatta da un esperto esterno alla scuola ("che lei ti ha dato" linea 7) e aggiunge "quindi noi dobbiamo compilare la tabella come è scritto lì" (linee 8-10) sottolineando che le indicazioni presenti nella diagnosi hanno lo scopo di orientare la compilazione di questo documento. Dalla linea 10 alla linea 13 l'insegnante espande ulteriormente il suo turno aggiungendo che oltre ad usare la diagnosi per compilare il documento le insegnanti dovranno tenerne conto anche nella "didattica quotidiana" con lo scopo di aiutare il bambino a fare meno fatica possibile ("ciò che noi dovremmo applicare nella didattica quotidiana per fare sì che lui abbia faccia diciamo meno fatica possibile"). Alla linea 14 la madre annuisce e dalla linea 15 l'insegnante prosegue con il suo lungo turno di parola e normalizza la situazione problematica "non è che sono cose strabilianti capito" (linee 16-17) e ancora "ci sono situazioni molto più gravi" (linee 17-18) sia riducendo la portata problematica della diagnosi sia generalizzando al fatto che ci sono situazioni molto più gravi. Alla linea 21 la madre annuisce nuovamente lasciando proseguire l'insegnante che dalla linea 22 alla linea 24 aggiunge "quindi noi comunque il foglio lo dobbiamo fare e ehm ma sarà molto all'acqua di rose". Attraverso l'uso di questa metafora "all'acqua di rose" l'insegnante cerca quindi di deproblematizzare ulteriormente sottolineando che anche se è presente una diagnosi e un "patto" tra casa e scuola la situazione non presenta particolari criticità. Questo estratto ci sembra interessante perché ci permette di vedere un'altra sfaccettatura di quella dimensione comunicativa che ha lo scopo di costruire un terreno di pratiche condivise tra scuola e famiglia. In questo estratto l'insegnante che condivide con la madre le modalità di compilazione di questo documento che sancisce

questo patto tra scuola e famiglia, si riferisce ad una diagnosi esterna alla scuola, sottolinea il fatto che deve tenerla presente nella sua programmazione didattica e al tempo stesso cerca di deproblematizzare la situazione.

Anche nel prossimo estratto vediamo come il riferirsi ad esperti esterni rappresenti un'occasione per condividere esperienze e pratiche tra scuola e famiglia. In particolare, abbiamo una mamma di un bimbo di terza che aggiorna l'insegnante di italiano su tutte le attività intraprese fuori dalla scuola per sostenere il bambino. Si parla infatti di logopedista, psicologa e di programmi tecnologici che hanno lo scopo di sostenere il bambino nell'apprendimento.

Ex. 3 “è un applicazione di Erikson che mi ha consigliato la psicologa”

Ita: insegnante di italiano

Mat: insegnante di matematica (che entra in aula alla linea 30)

Mum: mamma

1. Mum allora intanto comincio a [dirti quello che ti
2. Ita [si si
3. Mum devo dire io se posso
4. Ita e ci mancherebbe dimmi pure si
5. Mum *ehm allora venerdì cominciamo*
6. la: logopedia a quella Cuperti a Casalecchio
7. Ita *si*
8. Mum sono stata dalla:: [.] oggi è il 15 sono stata
9. [dalla [psicologa [.] ah ok [.] sono stata dalla
- 10 Ita [si no è il 14 secondo me si si è il 14
- . .
- 11 Mum psicologa a porretta ad [aprire la cartella e
- . .
- 12 Ita [si
- . .
- 13 Mum abbiamo deciso di fare questo percorso solo dieci
- . .

34
 . [nessuno
 35 Ita [bene no no ma puoi stare scusami
 .
 36 Mum no ti dicevo che alla fine uhm è un disturbo
 .
 37
 . *abbastanza lieve*

In questo estratto è la mamma che introduce l'esperto già a partire dai primi turni di parola. Alla linea 1-3 la madre chiede il permesso di poter aggiornare l'insegnante sull'avanzamento "allora intanto comincio a dirti quello che ti devo dire io se posso" e l'insegnante alla linea 2 si sovrappone rispondendo affermativamente alla madre e aggiunge "ci mancherebbe dimmi pure sì" per incentivare la madre a cominciare il suo "racconto" lasciandole lo spazio comunicativo. Dalla linea 8 alla linea 14 la madre condivide con l'insegnante di essere stata dalla psicologa e di aver deciso insieme a lei un percorso di dieci lezioni per il figlio. Alla linea 15 l'insegnante risponde "ok ok" con tono di voce basso incentivando la madre a proseguire. Alle linee 18-20 la madre introduce il fatto di aver comprato un'applicazione sulla quale il bambino potrà lavorare una volta terminati i dieci incontri. È interessante vedere che al turno 21-22 l'insegnante si mostra a conoscenza del fatto e sottolinea che glielo ha detto il bambino stesso "me lo aveva detto qualcosa al computer io pensavo fosse un giochino sai (.)" seguito da una valutazione positiva "bene" (linea 22). Al turno dell'insegnante subito dopo la parole "giochino" si sovrappone la madre che specifica che si tratta di un'applicazione della Erikson che le ha consigliato la psicologa "si è un'applicazione di Erikson che mi ha consigliato la psicologa"(linea 24) . Alla linea 26 la madre afferma che il bambino è contentissimo di fare questa attività e l'insegnante alla linea 27-28 valuta positivamente questa cosa "bene bene e questa è una cosa importante benissimo"

. A partire dalla linea 29-30 la madre inizia il suo turno cercando di riportare le parole dell'esperto "si uhm perché dice che alla fine il suo disturbo di comportamento-" ma viene interrotta dall'insegnante di italiano che guardando verso l'insegnante di matematica (che fa il suo ingresso nell'aula alla linea 30 del turno della madre) apre una sequenza incassata che non c'entra con l'andamento della conversazione. Dalla linea 31 alla 35 le due colleghe si scambiano informazioni logistiche. Alla linea 36 la madre riesce a chiudere il suo turno introducendolo con "no ti dicevo che alla fine" che le permette di agganciarsi al suo turno precedentemente interrotto e di concluderlo affermando che secondo la psicologa il disturbo del bambino è abbastanza lieve ("è un disturbo abbastanza lieve", linee 36-37). Con quest'ultima porzione del suo turno, la madre cerca di ridurre la portata problematica del disturbo del figlio usando tuttavia la voce dell'esperto. In sintesi in questo estratto i primi turni della madre le servono per mostrarsi come una madre coinvolta, che conosce i problemi del figlio e che si attiva per intervenire attraverso una serie di azioni: iniziare la logopedia, linee 5-6; andare dalla psicologa e fare un programma di incontri, linee 8-16; comprare un'applicazione informatica, linee 18-26. Anche in questo estratto troviamo una condivisione di pratiche e possiamo notare come l'insegnante lasci lo spazio comunicativo alla madre (linea 4) e inoltre mostri di avere una conoscenza pregressa relativa al fatto che al bambino è stata data questa applicazione (linee 21-22).

Nei prossimi estratti, invece, mostreremo come la voce dell'esperto possa essere usata per sottolineare la presenza di alcuni comportamenti problematici, per criticare l'operato degli insegnanti e per esercitare pressioni sulle scelte didattiche

8.4 Citare l'esperto per criticare l'operato degli insegnanti e ottenere un'attenzione particolareggiata

Concentrando la nostra attenzione prettamente sulle occorrenze che avvengono nella "fase dialogica", abbiamo trovato una struttura ricorrente che caratterizza le occasioni

in cui i genitori citano la voce dell'esperto allo scopo di ottenere un'attenzione particolareggiata da parte delle insegnanti .

Quando l'esperto viene citato con questo particolare scopo conversazionale, abbiamo notato che in primo luogo, i genitori si riferiscono ad una dimensione problematica del comportamento del bambino. Parlare di un problema diviene per i genitori un modo per iniziare una "storia", decidere l'argomento di una conversazione e guadagnare lo spazio nella conversazione (Sidnell, 2010). Una volta che i genitori hanno fatto riferimento ad un particolare problema, le insegnanti ricevono il turno dei genitori e mostrano incertezza e dubbi rispetto a quali soluzioni sia meglio adottare. I genitori percepiscono l'incertezza degli insegnanti e ne "approfittano" per riportare le soluzioni e i suggerimenti di un esperto esterno alla scuola e orientare così il lavoro delle insegnanti in classe. Parlare di aspetti problematici relativi al comportamento del bambino (e che gli insegnanti non considerano come tali) pone le basi perfette per utilizzare la "voce dell'esperto" in un modo che tuttavia permette ai genitori di preservare il "volto" dell'insegnante (Goffman, 1967), evitare conflitti e mantenere la solidarietà sociale (Pillet-Shore, 2012, 2015). La struttura dell'occorrere del fenomeno citare la voce dell'esperto può essere sintetizzata come segue:

PROBLEM TALK → INSEGNANTE MOSTRA DUBBIO E INCERTEZZA SU
COSA SIA MEGLIO FARE → GENITORE RIPORTA LE PAROLE DELL'
ESPERTO

Il prossimo estratto è un esempio di questa struttura: abbiamo un padre che introduce il "topic problematico" sottolineando che il bambino è "molto disordinato". Le insegnanti, a loro volta, mostrano di avere una serie di dubbi e incertezze rispetto a quali siano le migliori strategie da adottare per aiutare il bambino. Il padre rileva questa incertezza e, in risposta a ciò, introduce il parere dell'esperto ("perché con la dottoressa Viazza", linea 457). [Le colonne colorate a lato dell'estratto hanno la funzione di mostrare la struttura di tale occorrenza].

Ex 4 “Perchè la dottoressa Piazza”

Ita: insegnante di italiano

Dad: papà

Mum: mamma

38 7.	Dad	E quindi quello è positivo per noi il problema	Proble m Talk
38 8.		che eh-eh per me è molto confusionario	
38 9.		[è molto disordinato	
39 0.	Ita	[si si [mah=	
39 1.	Mam	[il suo vero problema è il disordine	
		56 lines omitted	
44 7.	Ita	Sappiamo che lui è molto disordinato e ehm:	L'inse gnante mostra dubbi e incert ezza rispet to alle azioni da intrap render e
44 8.		(1.0) io <quello che volev- volevo poi arrivare	
44 9.		al nocciolo della questione> ho capito che se	
45 0.		<u>continuo</u> a a punzecchiarlo metti in ordine m:	
45 1.		guarda che banco eh non vorrei che si ottenesse	
45 2.		E: il risultato NO NON è efficace come modalità	
45 3.		[ecco Io ho verificato questo=	
45 4.	Dad	[E perché il nostro: eh	
45 5.	Ita	Che continuamente a dirgli così:	

45 6.		<u>non serve a [nulla</u>	
45 7.	Dad	[perché con la dottoressa Piazza=	
45 8.	Ita	Eh si ok	
45 9.	Dad	È proprio l'argomento sul quale [<perchè>	
46 0.	Ita	[Voi state	
46 1.		lavorando su questo?	
46 2.	Dad	Diciamo [che <u>dovremmo</u> (un dato)	Il genitore fa riferimento all'esperto
46 3.	Mum	[diciamo che ci eravamo dati come	
46 4.		Obbiettivo	
46 5.	Ita	Ok	
46 6.	Mum	Di lavorare su questo poi in realtà abbiamo perso	
46 7.		un po' di tempo all'inizio [anno =	
46 8.	Ita	[Ok	

In questo estratto abbiamo la struttura complessiva dell'attività comunicativa "riferirsi all'esperto" con lo scopo di ottenere un'attenzione particolareggiata da parte delle insegnanti. È possibile notare come dalla linea 387 alla linea 391 i genitori introducano il "problem talk". In particolare il problema viene portato nella scena discorsiva dal padre, linea 388-389, il quale usa i termini "molto confusionario" e "molto disordinato" e confermato dalla madre alla linea 391 ("il suo vero problema è

il disordine”). Dopo il “*problem talk*” è possibile notare come siano state omesse dal trascritto 56 linee nella quali l’insegnante esprime dubbi e incertezze rispetto a cosa sia meglio fare e che vengono poi ribaditi e sintetizzati a partire dalla linea 447 (a partire dalla quale abbiamo scelto riprendere il trascritto per evitare di appesantire il testo). Dalla Linea 447 alla linea 456 l’insegnante di italiano, a partire della sua esperienza di prima mano, esprime dubbi e incertezze rispetto a cosa sia meglio fare con il bambino visto che lei stessa ha verificato che puntare l’attenzione sul disordine non è una strategia efficace. Dopo questo turno, il padre sfruttando questo particolare “contesto comunicativo” decide di citare la voce dell’esperto il quale viene considerato come colui che può fornire una risposta ai dubbi e alle incertezze delle insegnanti rispetto a quale condotta sia meglio adottare (linee da 457-468).

Nei nostri dati abbiamo anche riscontrato che, dopo il turno in cui i genitori citano il parere dell’esperto, le insegnanti scelgono di posizionarsi rispetto a ciò che dell’esperto “suggerisce”. I dati mostrano che l’accordo nei confronti della voce esperta sia l’azione conversazionale preferita. L’accordo con l’opinione dell’esperto viene infatti espresso direttamente, senza l’uso di pause e/o mitigatori lessicali. Invece, il disaccordo con l’opinione dell’esperto è percepito come un’attività comunicativa problematica che necessita di essere supportata dalla lunghe prefazioni, da mitigatori, spiegazioni e pause (azione dispreferita). La tabella che segue mostra una sintesi delle fasi che abbiamo analizzato nel trascritto n.4 e mostra il posizionamento sequenziale delle insegnanti:

1) Parents	2) Teachers	3) Parents	4) Teachers
Problem topic	Mostrano incertezza, dubbi, mancanza di “know how”	Si riferiscono all’esperto	Si posizionano nei confronti dell’esperto: 1- accordo (azione preferita) 2- disaccordo (azione dispreferita)

Tab. 6 struttura della strategia comunicativa: “Citare l’esperto per criticare l’operato degli insegnanti e ottenere un’attenzione particolareggiata”

Nella prima colonna c'è il "topic problematico" proposto dai genitori. In questa prima parte dell'occorrenza, come abbiamo mostrato nell'estratto n.4, i genitori concentrano il loro discorso sugli aspetti problematici del comportamento del bambino. Nella seconda colonna troviamo le risposte delle insegnanti nei confronti del problema. Abbiamo evidenziato come in questo momento dell'interazione le insegnanti mostrino incertezze e dubbi su cosa sia meglio fare per aiutare il bambino e affrontare il problema. Nella terza colonna, i genitori percepiscono l'incertezza delle insegnanti e scelgono di citare l'opinione degli esperti proponendola come possibile soluzione. Durante questa terza fase, la voce dell'esperto è considerata dai genitori come maggiormente attendibile e questo rischia di mettere in discussione l'autorità epistemica dell'insegnante. Infine, nella quarta colonna, mostriamo che gli insegnanti possono essere in disaccordo (azione dispreferita) o d'accordo (azione preferita) con il parere dell'esperto citato. I nostri dati mostrano che non sempre gli insegnanti concordano con "il parere dell'esperto". Tuttavia, il disaccordo è percepito come un'azione comunicativa problematica e di conseguenza le insegnanti tendono a mitigarlo notevolmente (ad esempio usando espressioni come "è una mia opinione", "nella mia esperienza ho verificato questo", "secondo me", "è solo una mia idea"). È interessante notare che, essendo la voce dell'esperto "indiscutibile" a causa della sua assenza nella conversazione, le insegnanti finiscono per affidarsi alla parola dei genitori come mediatori rispetto ad una fonte esterna. In questo modo, non solo le insegnanti sono i destinatarie di tali messaggi che suggeriscono una "corretta" linea di azione, ma possono anche rafforzarli inconsapevolmente mostrando incertezza e non avendo un'opinione ferma per sostenere le loro affermazioni, permettendo così ai genitori di orientare l'andamento della conversazione.

8.4.1 Citare le opinioni degli esperti: Il discorso indiretto come risorsa per criticare attraverso le parole di altri

Come abbiamo già evidenziato nel VII capitolo, i genitori non hanno il diritto di valutare ciò che accade all'interno della scuola per due motivi: in primo luogo la loro mancanza di conoscenze esperienziali di prima mano e in secondo luogo la loro relativa mancanza di conoscenze pedagogiche esperte. Tuttavia, entrambi i territori della conoscenza (la scuola e la casa) hanno confini molto permeabili: i compiti a casa e la diffusione pubblica di nozioni psico-pedagogiche costituiscono veicoli importanti per il trasferimento di quelle informazioni che possono influire notevolmente sulla gestione interattiva della dimensione identitaria e professionale. Un genitore possiede sempre un'idea relativa rispetto a ciò che il bambino fa e dovrebbe fare a scuola . Questa posizione epistemica dà ai genitori il diritto relativo (e i mezzi) di contestare le affermazioni e le valutazioni degli insegnanti che di conseguenza diventano "negoziabili". Nel caso di bambini con bisogni educativi speciali, i genitori possiedono anche conoscenze specialistiche riguardanti le loro specifiche capacità di apprendimento. E tali conoscenze possono essere rese rilevanti dal genitore e possono minare l'autorità conoscitiva e decisionale degli insegnanti. Usare queste conoscenze e renderle rilevanti durante l'interazione, è quindi una risorsa che i genitori possono usare per esercitare pressione sugli insegnanti e anche per incanalare le loro scelte didattiche verso ciò che ritengono che dovrebbe essere fatto senza - apparentemente - entrare nei loro territori di conoscenza. Nell'estratto che mostriamo di seguito una madre, citando le parole di un esperto esterno alla scuola, valuta e giudica il comportamento dell'insegnante .

Ex 5 “ sulla base delle cose che ci vengono dette da esperti”

Data: 11 Aprile 2017 Minuti: da 13.38 a 14.02

Ita: insegnante di italiano

Mat: insegnante di matematica

Mum: madre

Mar: dottoranda di pedagogia che ha negoziato il suo accesso al campo

01 ita: allora io ho sempre notato una
02 preparazione molto buona di Carlo
03 mum: >si lo so, lo so<
04 ita: e quindi non mi sono accorta che lui
05 non abbia- non avesse
06 studiato
07 mum: no ma magari sai, adesso io che anche
08 sulla base delle cose che ci vengono
09 dette: [da: esperti tipo Marina così
10 ita: [certo (.) beh giusto
11 mum: che bisogna calcare un po la mano
12 abitarli a far fatica,
13 vero marina?
14 mar: ((nods))
15 mat: °un pò di regole°
16 mum: magari insistiamo un pò su:
17 ce:rte co:se
18 ita: beh giusto certo

Nella linea 1 Anna, insegnante di italiano e storia - persegue la sua traiettoria "no problem" (righe 1-2) valutando positivamente il rendimento del bambino in classe (riga 2) giustificando così il fatto di non aver notato che "Carlo non abbia / non avesse studiato a casa " (riga 4-5). La madre a questo punto ha un problema pratico: dopo

aver riconosciuto e addirittura concordato con l'insegnante la valutazione positiva del rendimento di Carlo (riga 3), deve giustificare introdurre quella che sembra essere un' invasione del territorio di conoscenza ed esperienza degli insegnanti: dalla riga 6 alla riga 12 la madre costruisce un turno attraverso il quale richiedere a entrambe le insegnanti di essere più severe nei confronti del bambino. L'unità iniziale di turno in 6 ("no, ma magari sai") mostra un inizio "difficile" e mitigato al quale si aggiunge "adesso io" che può essere udibile come una prefazione di quello che la madre dirà nella seconda componente del suo turno. Dopo questa componente ellittica, la madre si riferisce alle "cose che ci vengono dette dagli esperti" (riga 7) come base per sviluppare il suo discorso. Il pronome usato è alla prima persona plurale "ci" (uso del plurale per favorire la "costruzione interattiva del terreno comune", Katthoff, 2015) - e consente alla madre di includere l'insegnante tra i destinatari del discorso dell'esperto di cui si è parlato. Non sorprende quindi che l'insegnante si impegni immediatamente in un colloquio simultaneo attraverso una sovrapposizione alla riga 10 che avviene subito dopo il completamento della prima parte del turno della madre ("sulla base delle cose che ci vengono dette") con un accordo ("certo") seguito da una valutazione positiva ("beh giusto"). La sua posizione sequenziale (Goodwin, 1986; Goodwin & Goodwin, 1987) indicizza ciò con cui è d'accordo e valuta positivamente: non il discorso dell'esperto - non ancora citato - ma con il fatto di tenere presenti anche altri punti di vista ("sulla base delle cose che ci vengono dette"). Alle righe 11-12 la madre riporta ciò che gli esperti suggeriscono di fare "calcare un po' la mano abituarli a far fatica" usando il discorso indiretto riportato attraverso il quale rende gli esperti citati responsabili della sua richiesta di essere più severi. Usando la voce degli esperti per dire che è necessario essere più severi e abituare questi bambini a far fatica, la madre valuta (indirettamente) il comportamento dell'insegnante come inappropriato (nelle righe 8 e 9 l'insegnante dichiara di aver valutato il rendimento di Carlo come buono e quindi non si è accorta che non avesse studiato). Nell'ultima componente dello stesso turno (linea 13) la madre evoca Marina (presente anch'essa in quanto ricercatrice durante il colloquio) come membro della

categoria degli esperti, riuscendo così a creare una struttura di partecipazione ancora più polifonica (Goodwin, 2007) . Strutturando il suo turno in questo modo la madre posiziona sé stessa e la sua voce come una sorta di cassa di risonanza del discorso dell'esperto. La richiesta multimodale di conferma da parte dell'attuale esperto, de-autorizza ulteriormente la madre e identifica gli "esperti" come i principali autori (Goffman, 1984) delle sue parole mostrando così un'identità istituzionalmente orientata che sa di non poter valutare in modo diretto l'operato dell'insegnante. In altre parole, la madre usa la voce degli esperti (e non la sua) per valutare l'operato dell'insegnante.

La rapida conferma dell'esperto presente nell'aula legittima la pretesa indiretta della madre che i bambini gifted - come suo figlio - hanno bisogno di regole più severe, di un maggiore controllo e di un lavoro più duro. Grazie all'uso del discorso riportato la madre entra nel territorio epistemico dell'insegnante, mette in discussione le sue scelte didattiche e le suggerisce come comportarsi con il bambino. Tuttavia, valutando attraverso le parole di altri (in questo caso gli esperti), la madre mostra di essere orientata verso un'identità istituzionalmente appropriata (Drew, 1989).

8.4.2 Come si posizionano le insegnanti rispetto alla voce dell'esperto

L'estratto che segue mostra il posizionamento delle insegnanti rispetto alla voce dell'esperto.

Ex. 6 “è difficile da capire questa cosa non ci metterei la mano sul fuoco”

Ita: insegnante di italiano

Mat: insegnante di matematica

Dad: papà

Mum: mamma

01 ita: quindi: (1.0)

02 capito però è proprio per sapere se più ordine (1.0)

03 sarebbe per lui un aiuto

04 <non ci metterei la mano sul fuoco>

05 è difficile capire questa cosa [eh
06 mat: [non lo so
07 dad: [la dottoressa
08 dice lei dice : l: m: (.)
09 ita: secondo me
10 dad: l'abbiamo vista m::
11 ita: sì
12 dad: ancora non l'abbiamo vista e:(.) perché tanto: per
13 lei Carlo: ci sentiamo lei dice che non è che ha
14 bisogno: però <lei dice> lavorando con ordine
15 lui può::=
16 mum: =avere più autonomia
17 dad: no diciamo che perché l'anno scorso quando
18 l'abbiamo vista ha detto che "c'ha l'autostima
19 un °pò bassa°"
20 ita: °sì infatti°
21 dad: adesso sembra che qualcosina: sia: migliorato
22 mum: °un pò migliorato°
23 mat: ((nods))
24 dad: e: la mia paura è quella che gli si abbassi: (.)
25 che gli si ri- è vero

L'insegnante di italiano inizia il suo turno con l'indicatore "quindi" che - in questo come in casi simili - suggerisce al destinatario di interpretare ciò che segue come appartenente, risultante o connesso a ciò che è stato detto in precedenza (Bolden 2009, p. 996). Attraverso questa parte iniziale del suo turno, l'insegnante richiama l'attenzione dei genitori sul fatto che non sa se chiedere più ordine al bambino possa realmente rappresentare un aiuto (righe 2-3) mettendo in dubbio la prospettiva verso

la quale sono orientati i genitori. Richiamare l'attenzione sulla "rivendicazione di più ordine" è quindi una risorsa per l'insegnante: senza nominare l'esperto o i genitori, riesce a creare un contesto comunicativo nel quale "chiedere al bambino di essere più ordinato" diventa una prospettiva d'azione negoziabile e ancora da confermare (è proprio per sapere se, riga 2). In questo modo l'insegnante problematizza la posizione dei genitori su come affrontare il comportamento del bambino e costruisce l'esperto (quello da consultare per "sapere" se) come ultima autorità epistemica e deontologica. L'insegnante chiude il suo turno mettendo cautamente in dubbio la validità pedagogica di tale pratica "non ci metterei la mano sul fuoco" e manifesta la sua incertezza rispetto al come valutare l'efficacia pedagogica di spingere il bambino ad essere più ordinato "è difficile capire questa cosa eh" (linee 3-5). Alla linea 6 l'insegnante di matematica si allinea con la collega esprimendo a sua volta dubbio e incertezza rispetto a cosa sia meglio fare per aiutare il bambino ("non lo so"). In questo modo, entrambe perseguono la loro traiettoria, cioè avanzano implicitamente che i problemi dei bambini sono probabilmente "meno problematici" di quanto sostengono i suoi genitori e basandosi sulla loro esperienza in classe forniscono le basi per mettere in dubbio il fatto che "più ordine" possa rappresentare la strategia appropriata. Tuttavia, contemporaneamente esse cooperano anche nel declassare il loro diritto epistemico di valutare sia i problemi del bambino sia l'efficacia pedagogica della strategia: il dubbio e l'incertezza vengono espresse dall'insegnante di italiano in apertura della riga 2 e in chiusura del turno (righe 4-5), e dall'insegnante di matematica nel turno 6 con un esplicito "non lo so" in sovrapposizione con il turno dell'insegnante di italiano. In seguito al dubbio e alla mancanza di conoscenze mostrata dalle insegnanti, il papà decide di introdurre la voce dell'esperto citando "la dottoressa" (riga 7) in un ambiente conversazionale che è stato "reso 'maturo' per tale azione comunicativa in vari modi (Heritage & Raymond, 2005, p. 16). Dopo una prefazione in cui il padre sembra esitare nello stabilire le condizioni probatorie che possano supportare la veridicità rispetto all'uso del discorso riportato nei confronti di cosa ha suggerito la dottoressa (l'hanno incontrata o hanno l'hanno sentita solo

telefonicamente, Linee 12-13), che tuttavia viene lasciato in sospeso dal padre (linea 14). Sfruttando un possibile punto di completamento del turno (punto di rilevanza transizionale), la madre completa l'enunciato aggiungendo: "avere più autonomia" (riga 16). La costruzione congiunta del discorso riportato è una risorsa usata dai genitori per fare una sorta di lavoro probatorio che cerchi di fornire evidenza e veridicità a quanto viene riportato dai genitori stessi, come avviene quando due testimoni si confermano a vicenda. Tuttavia, il papà alla linea 17 sposta leggermente l'argomento dall'autonomia all'autostima, una questione che - data la sua collocazione (in uno spazio in cui si prevede di parlare di autonomia e non dell'autostima) - acquisisce una specifica qualità epistemica: sembra essere il risultato che è emerso dall'esperienza di far lavorare il bambino con più ordine. In questo modo il padre cerca di dare valore epistemico all'opinione dell'esperto cercando di fornire la "prova" di un miglioramento tangibile grazie all'origine che le insegnanti hanno precedentemente messo cautamente in discussione. Subito dopo, sia i genitori (linee 21-22) che l'insegnante di italiano (linea 23) concordano sul fatto che l'autostima del bambino sia migliorata nell'ultimo anno. Tuttavia, questa informazione concordata (l'aumento dell'autostima) sembra mettere in discussione il fatto che i genitori siano orientati al problema e a richiedere un maggiore controllo nei confronti del bambino. Se il bambino è migliorato nell'autostima perché richiedere attenzioni ulteriori? A questo punto il padre, a sua volta, suggerisce che teme che l'autostima del bambino possa calare di nuovo (linee 24-25). Così facendo rende rilevante la pratica pedagogica che - secondo il medico citato - è la condizione che può favorire l'aumento dell'autostima: chiedergli di lavorare in modo più ordinato.

È proprio in questo momento che l'insegnante di matematica prende il turno come mostrato nel prossimo estratto. Il turno precedente del padre è riportato per comodità.

Ex. 7 “ma è una mia opinione ovviamente”

Mat: insegnante di matematica

Dad: papà

24 dad: e: la mia paura è quella che gli si abbassi:
25 che gli si ri- è vero
26 mat: e certo questo assolutamente sì (.) solo: che mi
27 viene da pensare ad una cosa ma è una mia opinione
28 ovviamente (1.0) ehm: (1.0) dipende da qua- cos'è
29 nella natura di Carlo (1.0) perché comunque ormai
30 non è più piccolo ormai ha dieci anni
31 dad: certo

Dopo un tipico accordo volto a costruire solidarietà con l'interlocutore in prima posizione (Schegloff, 2007; Pillet-Shore, 2017) (“e certo questo assolutamente sì”, linea 26), l'insegnante mostra di essere in disaccordo nei confronti dell'opinione dell'esperto riportata dai genitori e per esprimere questo disallineamento l'insegnante fa riferimento a ciò che è nella natura del bambino (linee 28-29). Anche in questo caso l'insegnante di matematica si allinea con la collega (si veda la metafora probatoria alla riga 4, es. 4: “non ci metterei la mano sul fuoco”), esprimendo dubbio e incertezza rispetto al fatto che lavora con ordine possa essere una valida soluzione pedagogica. Tuttavia anche in questo caso l'insegnante si mostra estremamente cauta attraverso l'uso di una serie di mitigatori lessicali che rischiano di ridurre la sua autorità epistemica. L'accordo espresso in posizione di apertura è seguito dal dispositivo di minimizzazione "solo" (linea 26) e dal verbo pensare (mi viene da pensare” linee 26-27) che incornicia il discorso che segue come “opinione personale”

riducendone di conseguenza il grado di autorità epistemica. Inoltre l'insegnante ritarda ulteriormente l'enunciazione della sua opinione, rompe la progressività dell'enunciato, e aggiunge un *disclaimer* ("ma è una mia opinione, ovviamente" linea 27). Ciò che segue è quindi inquadrato come un'opinione soggettiva (e di conseguenza non oggettiva). Dopo questa complessa prefazione ricca di mitigatori, l'insegnante esprime indirettamente e non ancora fluentemente (vedi l'ehm) la sua posizione: nel decidere come affrontare il problema del disordine è opportuno tenere conto di ciò che è nella "natura di Carlo" in quanto non è più un bambino (linee 29-30). Tuttavia, il modo estremamente cauto e prudente con cui l'insegnante costruisce il suo discorso e mina la sua posizione e indice del fatto che esprimere disaccordo rispetto all'opinione dell'esperto è un'attività dispreferita a livello comunicativo (Pillet-Shore, 2017).

Pur non essendo fisicamente presente sulla scena del dialogo, la voce riportata dell'esperto fa la differenza nello svolgimento dell'interazione: gli insegnanti devono scegliere come orientarsi e posizionarsi verso le opinioni e i suggerimenti proposti dall'esperto. Ovviamente hanno a disposizione due posizionamenti possibili: o esprimere accordo (azione comunicativamente preferibile, si veda l'ex n. 3) o, come nell'ultimo esempio, suggerendo con cautela che le cose possono essere interpretate e implementate diversamente. Nell'ultimo caso (ex 5), il posizionamento delle insegnanti verso l'esperto citato si trasforma in un "evento di giustificazione" in seconda posizione, una pratica che mostra e contemporaneamente produce una riduzione dell'autorità (Caronia & Dalledonne Vandini, 2018).

L'esempio seguente illustra ulteriormente come, facendo riferimento agli esperti, gli insegnanti contribuiscano a posizionarsi come coloro che non sanno (abbastanza).

8.4.2.1 "Cosa ha suggerito?": Evocare l'esperto come mezzo per cedere diritti deontici.

L'estratto (6) riportava già un esempio di un fenomeno ricorrente nel nostro corpus: quando gli insegnanti citano l'esperto delegano per lo più a una fonte esterna l'accesso epistemico alle conoscenze rilevanti e la responsabilità deontologica. Sempre nell'estratto (6) l'insegnante ha indirettamente evocato l'esperto in un ambiente comunicativo in cui ha contemporaneamente mostrato dubbio e incertezza rispetto al "topic problematico" riportato dai genitori (K-, Heritage, 2012). Anche se non nominato, l'esperto è colui al quale è implicitamente indirizzato il turno "sapere se più ordine sarebbe per lui un aiuto" (ex. 4 linea 2).

Il prossimo estratto riporta un esempio più chiaro dello stesso fenomeno. Dopo la fase di valutazione del colloquio in cui gli insegnanti hanno avanzato una valutazione complessivamente positiva delle performance del bambino i genitori prendono la parola e riescono a spostare l'argomento dell'interazione verso "il suo vero problema, è il disordine" (Linea non trascritta). L'insegnante di italiano dichiara di esserne pienamente consapevole e apre una lunga sequenza in cui le insegnanti riferiscono come affrontano il disordine del bambino che viene minimizzato coerentemente con la loro prospettiva di normalizzazione complessiva (vedi Caronia, Dalledonne Vandini, 2019; cfr. Capitolo VI) Di fronte ad informazioni abbastanza incontestabili provenienti dal territorio epistemico della scuola, il padre adotta una "strategia di ritorno al problema" (Caronia, Dalledonne Vandini, 2017) ed evoca l'esperto per segnalare che la "gestione del disordine" è proprio il tema delle consultazioni avute con lui. Di seguito riportiamo il momento del colloquio in cui la madre interviene per spiegare un certo ritardo nell'iniziare a lavorare con l'esperto su questo "problema".

Ex. 8 "arrivando al nocciolo cosa ti ha consigliato"

Ita: insegnante di italiano

Dad: papà

Mum: mamma

01 mum: perché: (.) volevo che ci fosse un'indicazione
02 fra la Marina [e la Piazza
03 ita: [si mi hai racc-ci ha detto Marina
04 mum: poi in realtà non si sono capite insomma=
05 dad: xxx
06 mum: = adesso parlo anche con Chiara
07 ita: .hheh va [beh
08 dad: [va beh[a parte questo
09 mum: [comunque niente
10 ita: [a parte quest- lei cosa di- eh
11 arrivando al al nocciolo cosa ti ha consigliato
12 perché magari possiamo [intervenire nella stessa
13 direzione non so possiamo:
14 mum: [ci ha consigliato (1.0)=
15 dad: [allora
16 mum: =un pò di strategie e chiedeva (1.0) se (1.0)
17 potevamo un giorno (1.0) perdere un'oretta e: lei
18 magari ci ci ci dice quali strategie adottare
19 <perché riportartele noi> non saprei

La madre apre il suo turno riferendosi a problemi di comunicazione tra due esperti che avrebbero dovuto fare il punto e contattare gli insegnanti della scuola (line 1-7). Il papà e l'insegnante di italiano concordano sul fatto che non si tratta di una questione rilevante (linee 8, 9). Dopo un "comunque niente " pronunciato in sovrapposizione dalla madre (linea 9), l'insegnante di italiano prende la parola: nella prima porzione del suo turno conferma rapidamente l'irrilevanza della questione relativa alla mancata comunicazione tra gli esperti ("a parte quest-"), poi auto-ripara la sua domanda su

cosa ha consigliato l'esperto ("lei cosa di-") per introdurre una prefazione metaforica (per arrivare al nocciolo) che rende il discorso in arrivo ("cosa ti ha consigliato", linea 11) come estremamente rilevante. Subito dopo, l'insegnante rende conto della sua richiesta: "perché magari possiamo intervenire nella stessa direzione" (linee 12-13) . Usando la prima forma plurale del verbo co-implica la collega co-presente ad impegnarsi a seguire le linee guida dell'esperto. Nella sua risposta sovrapposta, la madre si riferisce ad una serie di strategie e sfrutta la seconda parte del turno per aggiungere la richiesta dell'esperto di incontrare gli insegnanti per dire loro quali strategie dovrebbero adottare (linea 18) diminuendo così la propria competenza nel dire all'insegnante quali sono queste strategie. Chiaramente, chiedendo esplicitamente cosa ha consigliato l'esperto, l'insegnante cede i suoi diritti epistemici e deontologici e posiziona se stessa e la collega come possibili esecutrici delle decisioni di qualcun altro. Sfruttando l'esplicito passo indietro dell'insegnante riguardo al conoscere cosa sia meglio fare per il bambino, la madre apre la strada per fornire tale conoscenza e orientare la sua condotta in classe. Alla fine di questo colloquio, prima di fissare un possibile incontro tra le insegnanti e l'esperto, la madre dirà alle insegnanti come comportarsi con il figlio in classe usando, tuttavia, le parole dell'esperto e non le sue.

In sintesi, in questo paragrafo abbiamo esaminato la pratica di "riferirsi all'esperto" come una risorsa utilizzata da genitori e insegnanti all'interno di segmenti comunicativi di "*problem talk*" che si verificano durante i loro incontri e come in questo particolare Setting comunicativo questa pratica divenga efficace per richiedere un'attenzione particolareggiata da parte delle insegnanti.

8.5 Perché citare l'esperto diviene un modo per negoziare l'autorità

I genitori nel nostro corpus sembrano citare la "voce degli esperti" sia per cercare di costruire terreno di pratiche comuni sia per incolpare indirettamente e implicitamente il comportamento in classe degli insegnanti e/o suggerire loro come lavorare con il

bambino durante le lezioni. Negli estratti 1, 2 e 3 emerge che i genitori si riferiscono agli esperti, così come gli insegnanti allo scopo di condividere informazioni importanti legate ad un problema particolare del bambino (ad esempio la dislessia). Nei primi tre estratti l'autorità delle insegnanti non viene messa in discussione dal discorso locale dei genitori in quanto anche entrambi gli interlocutori sono orientati a costruire un terreno di pratiche condivise volte a sostenere il benessere del bambino. Negli estratti 4,5,6 e 7 abbiamo mostrato come i genitori usino il parere degli esperti per criticare implicitamente l'operato delle insegnanti e suggerire possibili corsi d'azione da intraprendere. Abbiamo focalizzato la nostra attenzione su questa strategia comunicativa per sottolineare quanto questa sia estremamente implicita e "nascosta". I genitori usando questa strategia comunicativa riescono a mettere in discussione l'agire educativo degli insegnanti pur mantenendo la loro identità istituzionale rilevante, vale a dire senza entrare esplicitamente nei territori di conoscenza e pratica degli stessi insegnanti: attraverso la (diretta) segnalazione delle parole dette dall'esperto (vedi ex 5, righe 11-12; e 4, righe 14-16), i genitori attribuiscono i suggerimenti proposti al parere dell'esperto, posizionandosi come semplice "cassa di risonanza" e declassando così la propria *agency* nel criticare il lavoro degli insegnanti. Allo stesso tempo, però, citare il parere dell'esperto diviene un modo per aumentare la propria autorità epistemica, in quanto permette ai genitori di fornire informazioni che non possono essere realmente contestate dagli insegnanti perché le "conoscenze specialistiche" riportate appartengono al territorio epistemico di prima mano dei genitori. I nostri dati illustrano anche che una volta che la voce dell'esperto viene riportata nella scena del dialogo (Cooren, 2010), "fa la differenza" nello svolgimento dell'interazione rendendo rilevante per l'insegnante il fatto di dover prendere in considerazione questa "voce". Sia che gli insegnanti mostrino accordo con questa "voce" (azione comunicativamente preferita, vedi ex 5, righe 10, 15, 18) o disaccordo (tipicamente dispreferito, vedi es. n. 7, righe 26-30), essi devono comunque posizionarsi di fronte a questa voce. Quando il loro modo di dare un senso o di affrontare il comportamento del bambino non è in linea con i consigli

dell'esperto, gli insegnanti devono giustificare e rendere conto di tale posizionamento (vedi es. 7 righe 26-30). Tuttavia, convocare l'esperto sulla scena del dialogo è una risorsa utilizzata anche dagli insegnanti. L'analisi mostra come, facendo riferimento alla voce degli esperti, le insegnanti contribuiscono a dare concretezza a tale voce riconoscendole l'autorità e soprattutto la conoscenza di possibili soluzioni (vedi ex 8). Attraverso i modi iper-cauti e mitigati attraverso cui le insegnanti esprimono il disaccordo e attraverso la richiesta esplicita alla madre rispetto a cosa suggerisce l'esperto, esse sembrano delegare i loro diritti deontologici rischiando di contribuire implicitamente ad essere de-autorizzate dai genitori e posizionate come soggetti che non hanno piena conoscenza (diritti epistemici) e che pertanto non hanno pieno diritto di decidere (diritti deontologici).

8.6 Osservazioni conclusive e implicazioni possibili

In questo capitolo abbiamo illustrato come il citare la voce e l'opinione di un esperto esterno alla scuola possa influire profondamente sulla definizione locale dei diritti e delle responsabilità epistemiche e deontologiche dei partecipanti.

Facendo riferimento alla strategia comunicativa di citare l'esperto per ottenere un'attenzione particolareggiata in classe abbiamo notato che citare un esperto esterno alla scuola può consentire ai genitori di mettere in discussione l'autorità epistemica e i diritti deontologici degli insegnanti in relazione alla gestione pedagogica e alla valutazione degli alunni. Abbiamo notato come in modo implicito, i genitori riescano a canalizzare il comportamento professionale degli insegnanti, esercitando pressioni per un'attenzione individualizzata. I nostri dati illustrano anche come gli insegnanti, che sono l'autorità professionale istituzionalmente rilevante per quanto riguarda la conoscenza pedagogica e le scelte didattiche, contribuiscano a costruirsi interattivamente come "meri esecutori" delle linee d'azione proposte dalla "voce" esperta riportata dai genitori. Avanziamo l'ipotesi che, così facendo, gli insegnanti rischino di contribuire alla costituzione interattiva di un fenomeno che denunciano e

lamentano sempre più: una perdita di autorità e una delegittimazione sistematica del loro ruolo. Sebbene gli insegnanti siano dotati istituzionalmente delle competenze professionali che conferiscono loro il diritto di valutare e decidere, i genitori contemporanei sono portati a minare sempre più spesso la loro visione professionale (Goodwin, 1994). I genitori possono usare diverse risorse interattive per minare l'autorità degli insegnanti e citare la voce dell'esperto può divenire una di queste (Caronia, Dalledonne Vandini, 2018). Nei nostri dati troviamo genitori estremamente abili a livello interattivo, in grado di mettersi in scena localmente come più competenti rispetto ai bisogni dei propri figli, critici nei confronti del comportamento degli insegnanti e che rivendicano interventi su misura per i propri figli. Come illustrano i nostri dati, la posizione dei genitori è (comprensibilmente) centrata sui bisogni i problemi (percepiti) dei propri figli e i loro suggerimenti, consigli o addirittura richieste sono su misura per loro e sono spesso "sordi" nei confronti della prospettiva di gruppo-classe che caratterizza la posizione professionale degli insegnanti (Weininger e Lareau, 2003). In questo modo uno dei rischi possibili è quello che il cosiddetto approccio pedagogico centrato sul bambino possa diventare impercettibilmente un approccio centrato sul cliente.

In conclusione del capitolo, riteniamo che questo e altri studi simili possano contribuire a delineare nuove direzioni per la formazione degli insegnanti, al fine di migliorare la consapevolezza della co-costruzione comunicativa della propria de-autorizzazione. Infatti, la formazione degli insegnanti non è sufficientemente focalizzata sulla forza performativa del linguaggio nel costituire non solo ciò di cui parlano i membri, ma anche e allo stesso tempo le loro identità e i loro reciproci status, così come le culture (professionali) e le ideologie che caratterizzano un'organizzazione (Cooren, 2015:89) complessa come una scuola.

Capitolo IX

Colloqui tra insegnanti e genitori stranieri

Come viene negoziata l'autorità quando i genitori presentano un *background* linguistico e culturale differente

9.1 Introduzione

La collaborazione tra scuola e famiglia è considerata come fondamentale nell'educazione dei bambini e dei ragazzi (Tompson et al. 2018). Come ampiamente emerso a livello di letteratura internazionale il coinvolgimento dei genitori a scuola può divenire una variabile incisiva per sostenere il miglioramento delle performance e della motivazione dei bambini a scuola (Sanders & Epstein 2000; Xu e Gulosino, 2006; Sirvani, 2007; Swick e Broadway, 1997). Queste ricerche hanno affermato che i bisogni comunicativi e di fiducia tra scuola e famiglia, se realmente assecondati possono dar luogo all'incremento del benessere individuale e sociale degli studenti, favorendo il loro successo formativo con effetti sull'autostima, sul comportamento in classe e sull'acquisizione di migliori competenze relazionali e sociali.

Come abbiamo più volte sottolineato, i colloqui tra genitori e insegnanti sono una delle occasioni principali per instaurare e creare una partnership positiva tra famiglia e scuola (Epstein, 2005). I colloqui tra genitori e insegnanti, divengono l'occasione in cui a insegnanti e genitori è offerta l'occasione di condividere informazioni, opinioni e preoccupazioni sulla vita scolastica dei bambini (De Moulin, 1992; Davitti, 2013). La condivisione di informazioni ed esperienze relative all'ambiente scolastico e a quello domestico hanno l'obiettivo creare un terreno di condivisione comune di pratiche (Davitti, 2013) con lo scopo ultimo di favorire il benessere del bambino.

I partecipanti prestano una notevole attenzione a come vengono negoziati ruoli, funzioni, confini e autorità. Il colloquio diviene pertanto anche un'occasione in cui

“offrire” una sorta di "presentazione di sé" (vedi la nozione di “impression management” in Goffman, 1959) come “buoni insegnanti” e “buoni genitori” (Baker e Keogh, 1995) attraverso la quale si negoziano e co-costruiscono le identità istituzionali “famiglia” e “ scuola” (Baker e Keogh, 1995). Insegnanti e genitori si impegnano per costruire un terreno comune di norme per valutare oggettivamente il bambino, i suoi risultati e le prospettive educative (Kotthoff, 2015), sulla base di una conoscenza condivisa di artefatti, norme e credenze (Clark, 1996).

Lavorare insieme come partner per implementare una comunicazione efficace, al fine di risolvere i problemi e promuovere cambiamenti costruttivi (Bobetsky, 2003, Christenson, Sheridan, 2001) non è sempre semplice (Davitti, 2013). Questo è vero non soltanto fra persone che condividono la stessa lingua e lo stesso background, ma soprattutto fra persone di diversa estrazione socio-culturale e linguistica che possono avere anche diverse prospettive riguardo l’educazione del bambino (Desimone, 1999). Alcune ricerche, che hanno indagato i nessi tra le relazioni scuola-famiglia e il successo scolastico (Coleman, 1997), hanno messo in luce il vissuto di disagio e di impotenza che alcuni genitori stranieri⁴⁸ sperimentano nel rapporto con le insegnanti. Questi genitori non si sentono abbastanza legittimati ad esprimere le proprie opinioni (Adair, Tobin, 2008; Hadley, De Gioia, 2008) e si percepiscono come <<*chiamati in causa solo di fronte a problematiche comportamentali o legate all’apprendimento dei figli, le cui cause sembrano essere attribuite (quasi sempre) alla famiglia*>> (Bove, 2015, p. 182). In altri casi è emerso come i genitori stranieri talvolta evitino il contatto con gli insegnanti e con la scuola per il timore di essere percepiti come intrusivi e interferenti piuttosto che come partecipanti attivi (García, 1990; Vandebroek *et. al.*, 2009). Dall’altro lato, vi sono ricerche che sottolineano che anche gli insegnanti sperimentano vissuti di impotenza, vulnerabilità, difficoltà e frustrazione nei confronti

⁴⁸ Anche in linea con la letteratura (Lareau e Weinger, 2003; Garcia-Sanchez e Orellana, 2007; Howard & Lipinoga, 2010; Kotthoff, 2015) in questo capitolo useremo i termini “stranieri” e “non nativi” come sinonimi. In particolare il termine "non nativo" sarà usato all’interno della coppia dicotomica “nativo/non nativo”

di genitori che presentano un background culturale differente (Pianta, 2001; Zaninelli, 2014). Tali ricerche hanno sottolineato quanto la presenza di genitori stranieri nella scuola rappresenti una possibilità e una risorsa volta a far emergere alcune criticità che riguardano le relazioni tra scuola e famiglia in senso più ampio.

Nelle interazioni scuola-famiglia con genitori stranieri, le barriere istituzionali inevitabilmente si intrecciano alle dimensioni individuali della comunicazione quotidiana. A queste si sommano i modelli culturali impliciti e le «barriere invisibili» (Lawrence Lightfoot, 2003) della diversità linguistica e culturale (Bove, Mantovani, 2015) che possono essere alla base di incomprensioni ed equivoci.

All'interno di questo capitolo ci proponiamo pertanto di presentare alcuni estratti relativi ai colloqui nei quali erano presenti genitori stranieri⁴⁹. La nostra riflessione è partita dal domandarsi se i colloqui con genitori stranieri presentassero aspetti differenti sia nella struttura sia nella tipologia dei temi trattati. Partendo dalla riflessione più ampia relativa al fatto che i colloqui presentano una struttura epistemica complessa, nella quale entrano in gioco diverse tipologie di conoscenze (cfr. III Capitolo) e che tra queste conoscenze vi sono le norme e i valori istituzionali tipici della cultura scolastica, ci siamo domandati se la padronanza di queste norme istituzionali potesse avere un peso nell'andamento della conversazione con genitori che hanno un background culturale differente. In altre parole, ci siamo chiesti quanto le dimensioni linguistiche si intrecciassero con la padronanza di quelle norme istituzionali che regolano i colloqui tra genitori e insegnanti e che non è scontato siano conosciute da tutti i genitori (nativi e non nativi). I genitori che presentano un background differente per esempio potrebbero non aver chiaro il fatto di poter

⁴⁹ Durante i colloqui che analizzeremo in questo capitolo non sono presenti mediatori linguistici. Questa assenza può avere aspetti positivi ma al contempo presentare alcune criticità. Da un lato infatti, l'assenza di un mediatore può permettere di avere un dato in cui è possibile mettere in evidenza quali risorse vengono attivate dai genitori che non padroneggiano pienamente la lingua italiana. Dall'altro, questo può essere un limite per l'interazione stessa in quanto la presenza di un mediatore potrebbe aiutare a superare alcune barriere culturali e linguistiche (Davitti, 2013).

intervenire o poter fare domande. Se si pensa alle culture orientali (India, Cina) l'idea di autorità è profondamente diversa rispetto a quella presente nella nostra cultura e per un genitore fare domande dirette ad un insegnante potrebbe rappresentare una mancanza di rispetto nei confronti della sua autorità istituzionale (Cobalti, 2010)⁵⁰. Si tratta di norme istituzionali spesso implicite e che si intrecciano con le dimensioni socio culturali di un particolare contesto. Per tali ragioni abbiamo deciso di volgere uno sguardo all'andamento dei colloqui con genitori stranieri per poter rintracciare elementi di continuità e di discontinuità rispetto ai colloqui con genitori nativi. In primo luogo volgeremo uno sguardo agli studi di analisi dell'interazione che si sono occupati di studiare questa tipologia di interazione istituzionale. A partire dai principali risultati emersi da questi studi, presenteremo i nostri dati mostrando come in parte confermino quanto affermato in letteratura e come in parte aggiungano alcune sfumature.

In particolare cercheremo di mettere in evidenza quanto anche un genitore che non padroneggia pienamente la lingua italiana possa divenire abile nel mettere in discussione l'autorità delle insegnanti. Lo scopo è quello di offrire spunti riflessivi in relazione alla divisione dicotomica che spesso tende a posizionare su due poli opposti i genitori nativi e quelli non nativi. L'interazione umana presenta tratti di unicità e estrema complessità e un'analisi approfondita di come genitori (nativi e non nativi) e insegnanti gestiscono tale interazione può mettere in luce quanto i "confini" tra queste due "categorie" (genitori nativi e non nativi) siano permeabili. La letteratura alla quale faremo riferimento presenta questa "opposizione" dicotomica sottolineando quanto i genitori stranieri siano spesso più "silenziosi", poco assertivi e maggiormente

⁵⁰ In relazione a questa profonda e per nulla scontata diversità culturale, ricordo che al convegno ECER 2018 (Bolzano) mentre stavo presentando i miei dati relativi al "come" i genitori possono contestare l'autorità degli insegnanti, due ricercatrici cinesi mi fecero presente che nella loro cultura il fatto che un genitore ponga delle domande all'insegnante è visto come una forte mancanza di rispetto e di fiducia e che inizialmente i miei dati le avevano profondamente stupite.

inclinati a non contestare la prospettiva proposta degli insegnanti mentre i genitori nativi tendono a sfidare l'autorità degli insegnanti e si mostrano abili nel comunicare.

9.2 Colloqui tra insegnanti e genitori stranieri: come si struttura lo scambio comunicativo

Le ricerche che hanno indagato i colloqui tra insegnanti e genitori stranieri (Lareau, Weininger, 2003; Garcia-Sanchez, Orellana, 2007; Howard, Lipinoga, 2010; Kotthoff, 2015; Baker e Keogh, 1995) hanno messo in luce alcune differenze a livello di partecipazione e di gestione dell'autorità epistemica collegate alla provenienza etnica e al diverso status socio-economico dei partecipanti.

Trattandosi di un'interazione che avviene in un contesto istituzionale (la scuola), i colloqui si configurano come un'interazione di tipo asimmetrico, ossia un'interazione in cui gli interlocutori hanno un accesso diseguale alla gestione dell'interazione (Orletti, 2000). Alcuni studiosi (Howard, Lipinoga, 2010; Horvat, Weininger, Lareau, 2003) hanno mostrato come l'ineguale familiarità dei genitori con i quadri istituzionali di riferimento e le differenti risorse linguistiche possano portare a fraintendimenti. In particolare, questi autori hanno sottolineato come i genitori di origine straniera spesso corrano il rischio di avere un minore accesso alle risorse comunicative necessarie nella negoziazione e costruzione congiunta dell'interazione. Alla luce di questi risultati gli autori hanno puntato l'attenzione sul rischio che i colloqui tra genitori stranieri e insegnanti divengano uno specchio delle condizioni di disuguaglianza sociale esterne alla scuola (Howard, Lipinoga, 2010). Le strutture di disuguaglianza che possono condizionare la relazione scuola famiglia non sono imposte dall'alto ma vengono viste come qualcosa che viene mutualmente riprodotto e potenzialmente trasformato dai partecipanti durante l'interazione stessa (Blommaert, 2005). È la partecipazione stessa a questi colloqui che può portare alla costruzione di una possibile partnership positiva (Howard, Lipinoga, 2010).

La letteratura (Lareau, Weinger, 2003; Garcia-Sanchez, Orellana, 2007; Howard, Lipinoga, 2010) ha messo in evidenza che durante i colloqui con genitori stranieri gli insegnanti:

1. presentano la maggioranza dei turni lunghi (o estesi) rispetto al colloquio complessivo;
2. laddove fosse il genitore straniero a parlare di più, l'insegnante mette in atto quello che è definito "terzo turno" utilizzato, di solito, per commentare, valutare, esprimere un giudizio (Orletti, 2000);
3. l'utilizzo di un registro linguistico specialistico.

Mentre i genitori stranieri risultano silenziosi, usano segnali di ricezione minimi (i.e. annuire) e si mostrano allineati alle valutazioni degli insegnanti. Al contrario, i genitori nativi si mostrano competenti al livello comunicativo, sono comunicativamente abili a sfidare l'autorità degli insegnanti e presentano spesso di possedere una buona conoscenza specialistica e istituzionale.

Partendo da queste premesse, abbiamo analizzato le pratiche comunicative adottate dai genitori stranieri presenti nei nostri dati e abbiamo notato come in parte i nostri dati confermino quanto emerso in letteratura e in parte mettano in luce che anche i genitori stranieri fanno "uso" di determinate strategie comunicative che la letteratura ha comunemente attribuito ai genitori nativi.

Nei paragrafi che seguono analizzeremo le occorrenze di discorso che confermano i risultati della letteratura che si è occupata di colloqui tra genitori stranieri e insegnanti. Nel dettaglio, presenteremo esempi di sequenze in cui al turno lungo delle insegnanti seguono silenzio o minimal feedback da parte dei genitori stranieri.

Successivamente andremo ad osservare il terzo turno a carattere valutativo delle insegnanti in risposta ai turni estesi dei genitori stranieri.

Infine, ci soffermeremo su un tipo di azione comunicativa che la letteratura ha riconosciuto come attribuibile ai genitori nativi. Presenteremo un caso in cui il genitore straniero si mostra competente sul piano istituzionale, tanto da riuscire a

realizzare quella che in letteratura è stata definita come “challenge” (Lareau, Weininger, 2003) rispetto alla dimensione dell’ autorità e all’ attribuzione di responsabilità. Il genitore presente nel nostro studio dimostra di avere una buona competenza comunicativa che lo rende capace di acquisire agency epistemica e di rendere rilevanti le informazioni provenienti dal suo territorio di conoscenza mettendo così in discussione l’ autorità degli insegnanti .

9.2.1 Turni lunghi delle insegnanti e silenzio o minimal feedback da parte dei genitori

Negli estratti che seguono troviamo due insegnanti di scuola primaria (T1 e T2) impegnate in un colloquio con una mamma di origine straniera durante la fase di assessment/valutazione della bambina che pur presentando un buon rendimento scolastico, risulta assumere un comportamento non corrispondente alle aspettative delle insegnanti per quanto riguarda il tema della partecipazione in classe.

Ex. 1 “come sappiamo il problema di Miluna è che partecipa poco”

T1: insegnante di matematica

T2: insegnante di italiano

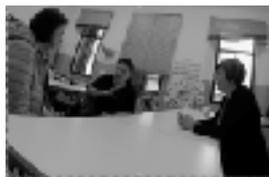
mum: mamma

8 T1 .hhE come sappiamo il problema di Miluna (.,

9 T2 mmh

10 T1 è che partecipa poco(.)

11 mum



((annu
isce))

12 T1 ci sta provando

13 mum .hhh e si °io () tutti i giorni°(.)

14 T2 ((annu
isce))

15 T1 Già solo questa cosa, che lei, prova a

16 partecipare ad Alzare la mano di più, già noi

17 siamo [Comunque=

18 T2 [SI certo

19 T1 =più contente

20 mum  ((annu
isce))

21 T1 Anche perché(.)è vero M è un:a bimba timida

22 però quando vuole chiacchiera tantissimo hhhh

L'insegnante di matematica apre il suo turno sottolineando la scarsa partecipazione della bambina "E come sappiamo il problema di Miluna è che partecipa poco" (linee 8-10), che viene confermata da un segnale di allineamento della collega (T2) "mmh" (linea 9) . Il genitore nel suo turno non proferisce parola ma si limita a sorridere, lasciando lo spazio comunicativo all'insegnante che continua con la sua valutazione sostenendo che comunque la bambina sta provando a migliorare questo aspetto "ci sta provando"

(linea 12). È interessante notare che l'insegnante aprendo il suo turno con "come sappiamo" (linea 8) costruisce il problema come già noto e conosciuto.

La mamma, risponde con voce molto bassa ".hhh e si io tutti i giorni" (linea 13) con lo scopo di mostrarsi coinvolta nella crescita scolastica della figlia, in modo continuativo.

Alla linea 15 l'insegnante rivede la sua valutazione, e quella che inizialmente era stata offerta come visione problematica, diventa una valutazione più positiva "già solo questa cosa, che lei, prova a partecipare ad alzare la mano di più già noi siamo comunque più contente" (l. 15-19).

In questa versione "ritrattata", il comportamento della bambina è quello che le insegnanti si aspettano come appropriato: la bambina alza la mano di più, quindi si allinea alle aspettative, e in più la particella "noi" (linea 16) scelta dall'insegnante di italiano indica che c'è condivisione di obiettivi tra le insegnanti rispetto a quella valutazione. Infatti, l'insegnante di matematica alla linea 18 si allinea con "certo" confermando così tale valutazione.

La madre in risposta annuisce guardando verso il basso, e lo spazio comunicativo viene riempito dall'insegnante di italiano che espande la sua valutazione.

Con il suo turno l'insegnante di italiano assume come vero che la bambina sia "timida" (linea 21) aggiungendo che "però quando vuole chiacchiera tantissimo" (l. 22) non chiarendo tuttavia cosa si intenda per "timidezza". Ciò che ci ha colpiti di questo colloquio è la postura della madre che durante la fase valutativa, si limita ad annuire orientando lo sguardo verso il basso ed evitando il contatto visivo con le insegnanti (linea 11 e linea 20).

L'estratto che segue proviene dal medesimo colloquio. In questo estratto l'insegnante di Italiano riprende la sua valutazione formulando una glossa (Orletti, 2000) per inquadrare di nuovo la situazione in una chiave più istituzionale "allora niente a parte gli scherzi" (linea 34). Il genitore (sulla sinistra) risponde annuendo con lo sguardo sempre rivolto verso il basso evitando il contatto visivo l'insegnante.

Ex. 2 “ed è un peccato vedere che magari lei è così silenziosa”

T1 : insegnante di italiano T2: insegnante di matematica

Mum: mamma

34 T1 Allora (0.5) .hh niente a parte gli
scherzi (.)

35 adesso lei ha delle grandi capacità=

36 mum ((Annuisce
con lo
sguardo
basso))

37 T1 anche in matematica vedo che. È brava si

38 Si impegna, (.)

39 mum ((annuisce)
)

40 T1 in scienze studia (.) ((rivolgend
osi a T2))

41 .hh quindi co[munque

42 T2 [sisi

43 T1 anche la comprensione legge -hle cose le

44 capisce.

45 mum ((Annuisce
con lo
sguardo
basso))

46 T1 ed è un peccato (0.3)

47 mum ((Annuisce
con lo
sguardo
basso))

48 T1 magari vedere che lei è così (.)

49 mum

((Rivolge
velocemente
lo sguardo
a T1))

50 T1 silenziosa che non alza la mano.

Mentre la madre si limita a piccolissimi cenni di risposta (*minimal feedback*) e all'uso di soli *continuers* (Sidnell, 2010), annuendo con il capo abbassato, evitando il contatto visivo, l'insegnante presenta una lista delle abilità positive dimostrate dalla bambina: in matematica è brava "Anche in matematica vedo che. È brava" (linea 37), "si impegna" (linea 38), "in scienze studia" (linea 40), c'è la comprensione della lettura "anche la comprensione legge -hle cose le capisce" (linee 43-44).

A questa valutazione complessivamente positiva segue tuttavia una valutazione più negativa in cui l'insegnante sottolinea che sia un peccato che la bambina sia così silenziosa e non alzi la mano (linee 46-50). Nella costruzione della valutazione della bambina è molto interessante notare che le insegnanti mostrano di costruire la valutazione della bambina non solo in relazione al sua "performance" scolastica ma anche al suo modo di comportarsi in classe. Richiamando il topic della "timidezza" (ex1 linea 21) e il fatto che la bambina sia "silenziosa" (ex. 2 linea 50) è come se da un lato le insegnanti cercassero di offrire una giustificazione alla bambina collegando la sua mancanza di partecipazione ad una caratteristica caratteriale ma dall'altro lato questo aspetto caratteriale ha comunque un peso all'interno della valutazione scolastica. È interessante anche notare l'uso di "ed è un peccato" (linea 46) quasi a sottolineare che alle insegnanti dispiaccia che vi sia questa incongruenza tra "performance" scolastica e comportamento. Dal punto di vista delle insegnanti, riteniamo che questi estratti possano essere interessanti per comprendere meglio quali

sono le dimensioni che vengono considerate importanti all'interno di una valutazione. Dal punto di vista del genitore, è invece interessante notare come, in questi due estratti, la madre, nella maggior parte dei punti in cui le insegnanti terminano il loro turno (TCU), invece di prendere la parola scelga di limitarsi ad annuire. La madre presente in questo colloquio non prende la parola e non introduce nuovi topic o prova a contestare le valutazioni delle insegnanti. Inoltre anche il contatto visivo è spesso evitato nonostante le insegnanti cerchino di catturare lo sguardo della madre che, tuttavia, guarda prevalentemente verso il basso. Ciò che emerge in questi due estratti conferma quanto evidenziato anche in letteratura (Wininger, Lareau, 2003, Davitti, 2013). Solo in un caso la madre risponde cercando di mostrarsi come genitore coinvolto nell'educazione del proprio figlio "io... tutti i giorni" (ex, 1 linea 13) cercando di mostrarsi consapevole del modello culturale di "buon genitore" che viene negoziato all'interno del colloquio stesso.

9.2.2 Uso del terzo turno valutativo da parte degli insegnanti

In questo paragrafo presenteremo due estratti che mettono in evidenza che nonostante sia il genitore a sforzarsi di occupare maggiore spazio comunicativo dando avvio ad una narrazione, la valutazione di quanto viene detto sembra essere un'attività comunicativa ad appannaggio delle insegnanti. Nell'estratto n.3 sono presenti due insegnanti di scuola primaria (T1 e T2) e un papà di origine straniera il quale costruisce una narrazione relativa al momento dei compiti a casa. Questa narrazione prende molto spazio comunicativo con turni di parola molto lunghi ovvero composti da numerose TCU. Anche se la narrazione del genitore è estesa le insegnanti usano il loro turno per offrire delle valutazioni rispetto a quello che il genitore ha raccontato.

Ex. 3 “eh sisi ma infatti non è colpa della mamma”

T1: insegnante di italiano

T2: insegnante di matematica

dad: papà

267 T1 Solo un libro io do perché siccome stiamo a
268 casa pochi giorni gli darò un libro che lui
269 riesce a leggere non tanto difficile però deve
270 Applicarsi.
271 dad .hh Lo tengo lo tengo non ti preoccupare(.)
272 T2 [Invece di matematica
273 dad [però quando c'è compiti
274 T1 Hhhh
275 dad Quando c'è qualcosa di e mi frega di pagine (.)
276 [Che non so che deve fare (2.0)
277 T1 [Lì fa il [furbo
278 T2 [In matematica
279 dad [Perché a volte lui quando c'è
280 () io come l'ho [capito=
281 T1 [Abbiam capito
282 dad =quando c'è tanti impegni (1.0) lei prende
283 un libro che l'ha fatto due mesi cinque mesi fa
284 T1 Certo
285 dad Avanti di- quando non ci siamo noi (1.0)
286 T1 Si
287 dad E sta compilando per niente

288 T1 Sì

289 dad E lo chiedo io quando vengo, c'è da fare? Sì

290 l'ho fatto mi ha visto mamma io lo chiedo mamma

291 povera non sa non capisce neanche che fa perché

292 non capisce l'italiano m- ANCHE SE CAPISCE

293 se ti dice questo ciò da fare

294 T1 Eh sisi ma infatti [non è colpa della mamma

295 dad [Io non sono stato qua

296 Non sono stato qua

297 T2 Certo

298 T1 Eh

Nell'estratto selezionato, l'insegnante di italiano sta comunicando al papà la sua scelta riguardo ai compiti per le vacanze (linee 267-269), spiegando anche il motivo della sua decisione e concludendo la frase con un "però deve applicarsi" (linee 269-270). Affermando che il bambino deve applicarsi l'insegnante di italiano co-implica in qualche modo anche la responsabilità del genitore in quanto è implicito che il libro assegnato per le vacanze dovrà essere letto a casa. In seguito al turno dell'insegnante alla riga 271 il padre afferma "lo tengo lo tengo non ti preoccupare" ovvero promette che cercherà di supervisionare il figlio (*Commitment*) mostrandosi volenteroso di assecondare le aspettative dell'insegnante (Pillet Shore, 2012; 2015). Il turno del padre ci permette anche di comprendere come le parole dell'insegnante di italiano siano state interpretate come una sorta di "*advice giving*" al quale segue infatti una promessa da parte del genitore stesso.

Nei turni che seguono, mentre l'insegnante di matematica prova a parlare al padre dei compiti che lei ha pensato per le vacanze "invece di matematica" (linea 272), il padre la interrompe (Nofsinger, 1991), continuando il discorso con l'insegnante di italiano, "però quando c'è compiti"(linea 273). Iniziando la frase con una congiunzione avversativa, il padre cerca di fornire una giustificazione del suo agire. Sempre il padre, all'interno di quella che può essere considerata una giustificazione, sostiene che il motivo per il quale il bambino non si applica non è dovuto ad una scarsa attenzione dei genitori, ma è legato al fatto che è proprio il bambino, troppo furbo, ad "imbrogliarlo" (l. 275-276) "quando c'è qualcosa di e mi frega di pagine che non so che deve fare".

Ammette quindi di trovarsi in una situazione di impotenza e di scarsa accessibilità alla conoscenza riguardo il lavoro da svolgere a casa non per sua volontà.

L'insegnante di italiano con l'espressione "li fa il furbo" (linea 277) riformula le parole del padre in merito al comportamento del bambino, (Garfinkel e Sacks, 1970, p.351; Orletti, 1994) attraverso una "formulazione riepilogo" (Orletti, 2000, p.70) offrendo una sintesi di ciò che il padre ha detto, per esprimere la sua interpretazione riguardo le azioni del suo interlocutore e negoziando e per attribuire un senso locale a ciò che si sta dicendo. Tale formulazione di tipo valutativo, esprime l'opinione che l'insegnante d'italiano ha costruito a partire dalle parole del padre. Questo tipo di azione può sembrare solo apparentemente neutrale: nel momento in cui si sintetizza ciò che l'altro parlante ha appena detto, si traggono delle conclusioni che rendono visibile ciò che è significativo e rilevante nel corso dell'interazione (Orletti, 2000, pp. 43-44).

Quindi, il genitore e l'insegnante di italiano esprimono accordo e allineamento sul comportamento scaltro del bambino. A questo punto l'insegnante di matematica prova nuovamente ad intervenire per comunicare i suoi compiti "In matematica" (linea 278), ma il padre continua con il suo racconto relativo alle modalità attraverso le quali il bambino riesce a sfuggire al controllo dei compiti a casa "quando c'è tanti impegni (1.0) lui prende un libro che l'ha fatto due mesi cinque mesi fa" (linee 282-283).

L'insegnante di italiano prova ad interromperlo dicendo "abbiam capito" (linea 281), parlando al plurale, forse a nome dell'altra insegnante o a nome dell'istituzione scolastica che rappresenta.

Ma il padre continua con il suo racconto, e l'insegnante di imita si limita a dei feedback minimi (i.e. *continuers* come "certo", "sì", "sì" linee 284, 286, 288) fino a quando il padre tramite le sue parole arriva a delegare completamente la responsabilità dei compiti alla mamma, che non è presente al colloquio (linee 289-293).

Nelle sue parole, il genitore si rappresenta come interessato allo svolgimento dei compiti quando rientra a casa "e lo chiedo io quando vengo" (linea 289), riportando anche la risposta del bambino sotto forma di discorso riportato "sì l'ho fatto mi ha visto mamma" (linea 290).

Sempre nella stessa linea il padre aggiunge "io lo chiedo mamma" (linea 290) per mostrare di essere un padre che va a verificare quanto detto dal bambino. Tuttavia, il padre continua il suo racconto offrendo ulteriori dettagli relativi a ciò che succede nel territorio epistemico della casa affermando che la mamma (non presente) non capisce l'italiano "povera non sa non capisce neanche che fa perché non capisce l'italiano m- anche se capisce se ti dice questo ciò da fare" (linee 291-293). Questo turno ha lo scopo di dare alle insegnanti l'immagine di una madre attenta e interessata alla vita scolastica del figlio, ma priva di tutti gli strumenti necessari per poter svolgere il suo ruolo di buon genitore in modo adeguato, sia a causa della lingua, ma soprattutto per la mancata onestà del bambino.

Dalle parole selezionate dell'estratto, la responsabilità dei compiti da fare a casa non ricade sul padre che si rappresenta come un attento controllore, non ricade sulla "povera madre" che non parla l'italiano, ma dipende dalla "furbizia" del bambino che detiene l'ultima parola sulla conoscenza dei compiti da fare a casa. Anche laddove la madre capisse l'italiano, è il bambino a comunicare quali sono i compiti da fare a casa, e a tale sapere i genitori comunque non hanno accesso diretto. L'insegnante di italiano si allinea con quanto detto dal padre e valuta quanto appena udito affermando

che non è colpa della mamma “eh si si infatti non è colpa della mamma” (linea 294). A seguito della valutazione dell’insegnante il padre continua il suo *account* ripetendo due volte “io non sono stato qua” (linee 295-296) per escludere definitivamente la sua responsabilità rispetto a questo problema. A seguito dell’accaduto del padre troviamo i terzi turni delle insegnanti che con “certo” ed “eh” (linee 297 e 298) definitivamente concordano con le parole del padre e le validano.

Anche all’interno del colloquio che segue relativo al rendimento di due gemelli, ritroviamo una struttura simile nella quale la madre cerca lo spazio comunicativo per aprire una narrazione relativa al figlio e l’insegnante utilizza il suo turno per valutare quanto detto dal genitore.

Ex. 4 “corrisponde corrisponde anche con quello che avete visto voi”

T: insegnante

Mum: mamma

81 T .hhè quest- (.)questa cosa quindi dopo tutto che
gli

82 abbiamo detto .hh quello che abbiamo detto su

83 Simo che gliele abbiamo dette di t-cotte e di

84 crude alla fine forse lui (0.2)è che quello che

85 ha attualmente tra i due ehm sta più attento (.)
e

86 partecipa di più ecco. Milo cerca di fare meno

87 possibile ecco.

88 mum molto. E anche[oggi me lo ha det[to la Chiara=

89 T [corrisponde

90 corrisponde (anche con quello che
91 avete visto voi)
92 Mum =che per esempio lui non dice non ho capi'
93 non capisce qualcosa
94 T .hh Eh(.)
95 Mum lui non ha capito
96 T Certo.

Nell'estratto qui presentato, l'insegnante sta facendo una valutazione dei due bambini (gemelli), attraverso un paragone del loro comportamento assunto nell'ultimo periodo (linee 81 -87).

La madre, dopo aver ascoltato la valutazione dell'insegnante, nella prima porzione del suo turno conferma e valuta quanto detto dalla stessa insegnante con "molto" (linea 88). Questa mossa valutativa può sembrare strana da parte di un genitore ma tuttavia in questa sede è interessante notare che questa valutazione ha lo scopo di mostrare allineamento e affiliazione con quanto detto dall'insegnante. Questo allineamento valutativo viene usato spesso dai genitori quando le insegnanti producono valutazioni negative de figli (Pillet-Shore, 2012) per mostrarsi consapevoli del problema sollevato delle insegnanti stesse. Infatti, quanto segue conferma questa struttura e, nella seconda porzione del suo turno, la madre mostra di avere una conoscenza pre-esistente del problema "e anche oggi me lo ha detto la Chiara" (linea 88, Chiara è un'altra insegnante della scuola).

L'insegnante si sovrappone immediatamente "corrisponde corrisponde anche con quello che avete visto voi" (linee 89, 90, 91) mostrandosi a conoscenza della corrispondenza tra le versioni relative alla valutazione dei due bambini, avvalorando il suo punto di vista in quanto è condiviso tra colleghe.

Ma la madre non si lascia interrompere dalla sovrapposizione dell'insegnante e cerca di proseguire con il suo discorso circa il comportamento di uno dei suoi figli a scuola raccontatole di quella che può sembrare un'altra insegnante "che per esempio lui non dice non ho capi' non capisce qualcosa" (linee 92-93). Così facendo la madre cerca di mostrarsi a conoscenza del problema del figlio, si affilia con la valutazione dell'insegnante e citando le parole di un'altra insegnante riesce anche a dare una sorta di definizione del problema: il bambino non dice quando non ha capito.

9.2.3 Sfidare l'autorità degli insegnanti

In questo paragrafo riportiamo due estratti all'interno dei quali è possibile notare come il genitore sia abile a mettere in discussione l'autorità dell'insegnante pur non padroneggiando pienamente la lingua italiana.

Nel seguente estratto che vede impegnate due insegnanti, una di italiano (T1) e l'altra di matematica (T2), con una mamma di origine straniera, è infatti possibile individuare quelle mosse comunicative che la letteratura ha attribuito solitamente ai genitori nativi. In letteratura si parla di genitori che si comportano come "avvocati" dei figli, abili a contestare e mettere in discussione le valutazioni proposte dalle insegnanti, operando a livello comunicativo una vera e propria "challenge" con le insegnanti stesse (Weininger e Lareau, 2003).

Ex. 5 "oh ma adesso però con i compiti, ci sono pochi compiti da scuola a casa? o proprio lui deve leggere e non legge."

T1: insegnante di italiano

T2: insegnante di matematica

Mum: mamma

149 mum [()] (0.2) oh ma adesso però con i compiti, ci
150 sono pochi compiti da scuola a casa? O lui

151 proprio deve leggere e non legge.
 152 T1 .hAh, questo me lo devi dire tu.
 153 T2 [Hhh
 154 T1 Io li [do i compiti
 155 mum [tu li dai i compiti.
 156 T1 Si! Hhh
 157 mum .hh e:h lui, (.) :e li fa in un secondo.

In questo estratto è la mamma a compiere le cosiddette “mosse forti” (Orletti, 2000) dimostrando una tentata dominanza a livello interazionale, che ha a che fare con la possibilità di determinare l’andamento della conversazione attraverso il controllo dell’organizzazione delle sequenze, attraverso la possibilità di compiere appunto “mosse forti” come dare inizio ad una sequenza, fare una domanda, cambiare discorso (ibidem).

In questo estratto, la madre a partire dalla linea 149, sfida la tipica asimmetria di potere conversazionale, ponendo una domanda diretta sul lavoro che l’insegnante dovrebbe svolgere: “ci sono pochi compiti da scuola a casa? O lui proprio deve leggere e non legge?” (linee 150-151).

L’insegnante in risposta a questa domanda diretta, tenta di ristabilire l’ordine istituzionale alla linea 152 “questo me lo devi dire tu” non rispondendo direttamente alla domanda della madre, come ci si aspetterebbe in una classica coppia adiacente, ma attraverso un’affermazione (*statement*) che ha lo scopo chiarire i ruoli e il contesto in cui le parlanti si trovano.

Attraverso questa affermazione l’insegnante distribuisce responsabilità, mostra di non ritenere opportuno rispondere alla domanda della madre e sottolinea che affrontare quell’argomento spetta proprio al genitore.

In particolare riteniamo che questa risposta dell'insegnante ("questo me lo devi dire tu" linea 152) abbia anche lo scopo di ristabilire alcune asimmetrie istituzionali:

1. l'insegnante, in quanto regista della conversazione (perché all'interno di una comunicazione istituzionale), gestisce l'ordine dei temi trattati;
2. l'insegnante ha l'autorità istituzionale di compiere mosse forti.

Se l'insegnante avesse risposto alla madre avrebbe implicitamente legittimato la possibilità di sollevare dei dubbi riguardo la sua professionalità, permettendole di valutare la sua condotta in classe. Valutare ciò che risiede nel territorio epistemico altrui mette a rischio i meccanismi impliciti di solidarietà sociale che hanno lo scopo di evitare il conflitto (Pillet- Shore, 2012)

Alla linea 154 l'insegnante espande il suo turno dicendo: "io li do i compiti" che può essere udito come una giustificazione relativa al fatto che la domanda del genitore contiene un'accusa implicita relativa all'operato dell'insegnante. Il genitore sovrapponendosi ripete le parole dell'insegnante sotto forma di domanda (l. 155) "tu li dai i compiti?" e l'insegnante risponde con un "sì" seguito da un sospiro (linea 156) deciso e secco. Al turno dell'insegnante segue una valutazione della madre relativa a come il bambino fa i compiti "eh, lui li fa in un secondo" (linea 157) esplicitando il motivo per il quale le sia sorto il dubbio e per il quale si sia sentita legittimata a porre come rilevante la questione e situando la conversazione nel suo territorio epistemico di competenza (la casa).

Anche nell'estratto successivo è possibile un andamento della conversazione simile in cui una mamma straniera "sfida" l'autorità dell'insegnante.

Ex. 6 "lo preparate un po'"

T1: insegnante di italiano

T2: insegnante di matematica

Mum: mamma

190 T1 .Hhhh, è chiaro che poi a lungo andare avrà

medie li °mammamia° ” (l. 193) modificando e orientando il topic della conversazione. Quando l’insegnante, nel turno seguente, prova a ridimensionare la portata problematica della questione, “e vabeh adesso poi” (linea 194), la madre continua con il suo discorso, ponendo un'altra domanda diretta ad entrambe le insegnanti in merito al loro lavoro da svolgere “lo preparerete un po’?” (linee 195-196), dimostrando di possedere una buona competenza comunicativa che le permette di fare domande e di orientare i topic della conversazione. Nonostante la letteratura (Weininger e Lareau, 2003) attribuisca tali competenze comunicative ai genitori nativi, nel nostro caso pur essendo una madre di origine straniera, si dimostra capace di contestare l’autorità epistemica delle insegnanti gestendo efficacemente la conversazione al pari dei genitori madrelingua.

E se l’insegnante di italiano risponde in modo affermativo “Eh” (linea 199), l’insegnante di matematica esclama “Eccome! È dalla prima che li prepariam!” (linea 200) ribadendo un aspetto che per le insegnanti può essere ovvio ma non è detto che lo sia per il genitore.

L’insegnante di italiano, allora, concorda con l’enunciato della collega, valutando le sue parole in modo molto diretto “Brava Denise” (linea 201), ma dopo una risata collettiva. Il fatto di ridere insieme è segno di allineamento tra le parti, ma rappresenta anche un modo per spezzare l’imbarazzo comunicativo che si è creato (Jefferson, 1985). A questo punto, il genitore riprende il discorso rafforzando la sua richiesta che precedentemente non è stata accolta come probabilmente si aspettava “proprio dico per passaggio” (linea 205), utilizzando una formulazione riguardo al suo stesso enunciato per fare in modo che questa volta alla sua domanda venga data la risposta che lei stessa si attende.

È l’insegnante di matematica a rispondere “no ma sono dei ragazzi in gamba” (linea 206), utilizzando il marcatore di discorso “no” (Orletti, 2000) per minimizzare la preoccupazione espressa dalla madre, e anche questa volta senza rispondere direttamente alla domanda. Per ridurre la “traiettoria più problematica” della madre, l’insegnante di matematica cerca di tranquillizzarla attraverso una generalizzazione

estendendo la sua valutazione positiva “sono dei ragazzi in gamba” a tutta la classe, confermata poi anche dalla collega nella mossa successiva (“eh si molto” linea 207).

9.3 Discussione

Riassumendo quanto presentato negli estratti precedenti, ciò che è accaduto durante i colloqui riportati in questo capitolo in parte conferma quanto predetto dalla letteratura e dall'altra parte rovescia le aspettative e aggiunge nuovi spunti di riflessione.

Nei primi due estratti – che hanno riguardato i turni valutativi delle insegnanti e i silenzi o minimal feedback dei genitori – abbiamo ritrovato classici esempi di ciò che la letteratura attribuisce come mosse tipiche dei partecipanti ai colloqui tra insegnanti e genitori stranieri.

Infatti, nell'ex. 1 e 2 mentre le insegnanti presentano il resoconto del rendimento scolastico e comportamentale della bambina, spesso scambiandosi la parola tra loro, la mamma risponde con un numero esiguo di parole, molti silenzi e cenni con la testa, tenendo addirittura, spesso, la testa china evitando il contatto visivo.

Nel terzo e quarto estratto, nei quali abbiamo analizzato i turni narrativi dei genitori seguiti dai turni valutativi delle insegnanti, abbiamo assistito a modi diversi di gestire e negoziare l'autorità epistemica da parte dei genitori. Dai dati è emerso che nel terzo estratto, in cui il papà di un bambino è impegnato in un colloquio con due insegnanti, la gestione della conversazione è abbastanza allineata con la letteratura, perché al grande numero di parole pronunciate del papà, seguono sempre valutazioni e consensi da parte delle insegnanti.

Nel estratto 4, invece, anche se è la mamma cerca di narrare episodi relativi ai comportamenti problematici del figlio, è l'insegnante di italiano a gestire il discorso e a valutare ciò che viene riportato dalla madre. In questo modo l'insegnante cerca di mantenere invariata la sua autorità epistemica attraverso la valutazione di ciò che viene riportato dal genitore (Orletti 2000). Sempre in questo estratto, anche la mamma da parte sua conferma la valutazione negativa dell'insegnante relativa ad uno

dei suoi figli. Questa conferma da parte della mamma, ha tuttavia lo scopo di mostrare allineamento con quanto detto dall'insegnante e di mostrare una conoscenza preesistente rispetto ai problemi evidenziati dall'insegnante stessa.

Negli ultimi due estratti, ex 5 e ex 6, emerge una discordanza tra la letteratura precedente (Weininger, Lareau, 2003; McNamara, Hovart, Weininger, Lareau, 2003; Garcia-Sanchez, Orellana, 2007; Howard, Lipinoga, 2010) e i nostri dati. Mentre nello studio citato gli autori sottolineano come la messa in discussione rispetto all'autorità delle insegnanti venga realizzata da genitori nativi, nei nostri dati emerge che anche genitori non nativi possano usare strategie comunicative simili.

Ciò che è interessante notare a tal proposito riguarda le risposte delle insegnanti che, nei nostri dati, non cedono l'autorità epistemica ai genitori (al contrario di come abbiamo illustrato nei capitoli VII e VIII): di fronte a mosse che potrebbero sottrarre loro autorità e la gestione epistemica messe in atto dai genitori stranieri, il comportamento di risposta delle insegnanti è di difesa rispetto alle rispettive posizioni asimmetriche, non legittimando l'invasione del proprio territorio epistemico (ex-5 linea 152 e ex-6 linee 200 e 206). Nell'estratto 5, la madre apre il suo turno con una mossa forte facendo una domanda diretta alle insegnanti sul quantitativo di compiti che viene assegnato ai bambini da svolgere a casa: “ ma li date i compiti a casa?”. Attraverso questa domanda la madre mette in discussione l'autorità e la professionalità dell'insegnante in quanto è chiaramente condivisa l'aspettativa che l'insegnante debba assegnare i compiti. Con questo turno la madre implicitamente invade il territorio epistemico dell'insegnante perché si posiziona come possibile soggetto competente a valutare l'operato delle insegnanti. Le insegnanti, nei loro turni, respingono tale invasione attraverso la formulazione “questo me lo devi dire tu”, evitando di rispondere e riposizionando la questione nel territorio epistemico della madre, attribuendole di fatto la responsabilità rispetto al tema della discussione sollevato. Nell'ex. 6, si verifica una struttura conversazionale analoga, in cui la madre ponendo una domanda sulla preparazione che le insegnanti stanno realizzando in vista del passaggio alle scuole medie, mette nuovamente in discussione il loro lavoro in

classe. Le insegnanti rispondono con una giustificazione (*account*) delle loro pratiche “è dalla prima che li prepariamo”, e spostano il focus della conversazione direttamente sui bambini “no ma sono dei ragazzi in gamba”, generalizzando e deproblematizzando la “preoccupazione” della madre.

Questi estratti rendono evidente quanto l’interazione e la relativa legittimità ad esprimersi siano frutto di una continua negoziazione e che, anche con genitori di origine straniera, non sia scontata una loro mancata o minore partecipazione alla gestione epistemica della comunicazione.

9.4 Riflessioni Conclusive

L’analisi dettagliata dello scambio comunicativo che caratterizza i colloqui tra insegnanti e genitori stranieri ha consentito di trovare nuovi spunti riflessivi intorno alla riflessione su quanto le identità, i ruoli, le funzioni e l’autorità siano dimensioni che perdono forma attraverso il discorso dei partecipanti e non prestabilite. Azzardando un paragone probabilmente un po’ provocatorio è possibile accostare i risultati ottenuti da McNamara, Horvat, Weininger e Lareau (2003) con quelli presentati in questo capitolo.

Per gli autori, i genitori con maggiori competenze linguistiche si mettono in scena come “avvocati difensori” dei figli. In questo modo, oltre a determinare positivamente i loro percorsi, riescono a creare un contesto interazionale all’interno del quale sia possibile chiedere agli insegnanti un’attenzione personalizzata verso i propri figli. Se la competenza comunicativa dei genitori può davvero fare la differenza sulle scelte degli insegnanti e quindi sulla vita scolastica dei bambini potrebbe essere interessante riflettere su quanto spazio comunicativo viene lasciato ai genitori nativi e non nativi, e su quanto la gestione di questo spazio comunicativo possa influire positivamente o meno sulla carriera dei bambini.

Considerando che i genitori non-nativi presentando un background comunicativo e culturale differente da quello delle nostre istituzioni, e che non sempre padroneggiano perfettamente la lingua italiana, aprire spazi di discussione e riflessione sulle pratiche comunicative adottate dagli insegnanti può rappresentare un'occasione di reale intervento interculturale. Se si riconosce che ad un diverso grado di partecipazione dei genitori si lega un diverso grado di aspettativa e di impegno degli insegnanti, che a sua volta influisce sulla carriera degli alunni, allora ogni azione assume un significato più ampio di cui tenere necessariamente conto per evitare che attraverso gesti inconsapevoli vengano riprodotte a scuola, anziché abbattute, differenze sociali. Sono soprattutto gli insegnanti ad essere chiamati a riflettere sul modo di costruire la loro professionalità, all'interno e durante le interazioni con i genitori, per poter fare la differenza e ridurre quella forbice che la diseguale distribuzione di potere decisionale e partecipativo dei genitori appartenenti a diverse classi sociali e/o categorie inevitabilmente rischia di creare (Weininger, Lareau, 2003). Sono gli insegnanti quindi, a poter operare in questo contesto come agenti attivi di cambiamento per ridurre le diseguaglianze.

Perché, anche se entrambe le parti avessero effettivamente un'eguale gamma di repertori comunicativi a loro disposizione, in ogni caso, le condizioni contestuali favorirebbero gli insegnanti: a differenza della maggior parte dei genitori stranieri, gli insegnanti, nella loro storia individuale, sono stati "socializzati" agli obiettivi, aspettative e modalità di valutare tipiche di una particolare scuola e di una particolare cultura. Inoltre, gli insegnanti posseggono una maggiore conoscenza delle aspettative, maggiore accesso alle traiettorie di senso attraverso cui il discorso e documenti presentati nell'ambito del colloquio sono stati prodotti (Baker, Keogh, 1995).

Gli insegnanti hanno così un ruolo nella produzione e nella definizione del discorso e degli artefatti semiotici che saranno presenti nell'interazione ancor prima che essa si

verificati, mostrando la presenza della cosiddetta “agenda nascosta”⁵¹. Questa routine istituzionale relativa alla tipologia dei temi da proporre, agli schemi utilizzati per valutare, ai *i tipi* di argomenti autorizzati dall'istituzione costituiscono l'espressione di una forma di autorità professionale e istituzionale, e come sottolinea Blommaert (2005): fanno parte di un *habitus* professionale.

Ragionare in questa sede sulle interazioni tra insegnanti nativi e genitori stranieri, ci costringe a ripensare i modelli culturali dati per scontati. Analizzare l'incontro tra individui che portano in essere, attraverso il discorso, due culture differenti può consentire di “aguzzare la vista” su quelle pedagogie implicite e su quelle pratiche credute naturali ed date per scontate. Riflettere su questi aspetti permette di cogliere il peso che possono assumere, a livello interazionale, la cultura, la lingua di riferimento, i valori personali, impliciti, professionali che inevitabilmente vengono messi in atto. In questo capitolo emerge che non sempre è presente una chiara demarcazione tra i comportamenti comunicativi attesi dai genitori non nativi e da quelli nativi. In questo lavoro di analisi abbiamo mostrato come alcuni genitori non nativi possano avere la capacità comunicativa di mettere in atto quelle strategie comunicative adottate “tipicamente” dai genitori nativi. Lavorare su questi dati ci ha portati ad adottare una prospettiva che tenesse conto della complessità che caratterizza l'interazione tra genitori e insegnanti. Lo stesso termine “nativo” probabilmente potrebbe essere problematizzato: considerarlo solo in termini di appartenenza geografica e etnica potrebbe essere, in fin dei conti, molto riduttivo. Crediamo che tale termine potrebbe essere piuttosto collegato ad un'appartenenza non fisica né spaziale, ma culturale ed esperienziale.

⁵¹ Come negli incontri medico-paziente (Frankel, 1984) in cui da una parte c'è il medico che assume totale controllo sull'interazione formulando domande e passando apparentemente da un argomento all'altro, e dall'altro un paziente che non ha la benché minima conoscenza del ragionamento che lega la successione delle domande. Questo perché è solo il medico ad essere a conoscenza dell'agenda nascosta, ossia dell'articolazione dell'evento, della sua organizzazione, della sua strutturazione, degli elementi necessari affinché lo scopo della visita sia raggiunto (Orletti, 2000).

Potremmo così ripensare ai genitori come nativi/non nativi rispetto alla conoscenza e alla padronanza nei confronti della “cultura” e delle “norme istituzionali” che regolano la vita scolastica: quanto legittimati essi si sentono ad esprimersi e proporsi come partecipanti attivi in un contesto istituzionale come quello scolastico, da cosa deriva questa sensazione di legittimità, e soprattutto quale responsabilità possono avere gli insegnanti nel favorire un’equa partecipazione di tutti i genitori?

Capitolo X

Riflessioni finali e nuovi interrogativi

10.1 Ripercorrendo il lavoro

L'analisi del micro dettaglio delle interazioni tra genitori e insegnanti ha permesso di avviare processi di nuova comprensione delle pratiche discorsive che accompagnano la costruzione della partnership tra scuola e famiglia durante i colloqui istituzionali. La letteratura sui rapporti scuola famiglia (cfr. I capitolo) e in particolare la letteratura che si è concentrata sui colloqui come occasioni istituzionalmente rivelanti in cui costruire rapporti positivi tra scuola e famiglia, hanno messo in luce alcuni aspetti cruciali a livello pedagogico:

1- Insegnanti e genitori percepiscono difficoltà nel costruire i rapporti scuola-famiglia (Contini, 2012; Attinà, 2018; Capperucci, 2018) e le occasioni istituzionali in cui queste importanti figure educative possono incontrarsi, come i colloqui, sono vissute come un evento "stressante" che richiede competenze comunicative che non si sentono di possedere (Walker, 1998; Amadini, 2010; Cesari Lusso, 2005; Addimando, 2013; Walker, Legg, 2018; Bruine et al., 2018).

2- Gli insegnanti, in particolare, percepiscono una mancanza di competenze comunicative e di preparazione quando si tratta di interfacciarsi con le famiglie. Nonostante i colloqui siano considerati un momento fondamentale in cui porre le basi per una partnership positiva tra scuola e famiglia, gli insegnanti lamentano di non possedere sufficiente formazione rispetto alle dinamiche comunicative e relazionali che possono entrare in gioco (Thompson et. al, 2018; Willemse et al. 2018; Bruine et al, 2018; Epstein, 2005, 2018).

3- Gli insegnanti riportano, inoltre, una crescente messa in discussione della loro autorità professionale e delle loro scelte pedagogiche e didattiche (Milani, 2008;

Walker, Legg, 2018); vi sono inoltre studi che hanno messo in luce come le competenze comunicative dei genitori rischiano di mettere in discussione il ruolo e le decisioni degli insegnanti (Howart, Weininger, Lareau, 2003; Weininger, Lareau, 2000; Weininger, Lareau, 2003) .

4- La letteratura che si è occupata di studiare i colloqui tra genitori e insegnanti come eventi prettamente comunicativi ha contribuito a mettere in luce interessanti aspetti comunicativi e alcune criticità rispetto alle dimensioni comunicative legate all'autorità degli insegnanti. Tuttavia questa tipologia di letteratura risulta essere ancora in netta minoranza rispetto alla letteratura che si è occupata di approfondire vissuti e percezioni (Baker, Keogh, 1995; Pillet-Shore, 2003, 2012, 2015, 2016; Davitti, 2013; Kotthoff, 2015; Howard, Lipinoga, 2010; MacLure, Walker, 2000).

5- Gli studi che si sono occupati di relazioni scuola famiglia e di colloqui tra genitori e insegnanti sottolineano la necessità di nuove ricerche e nuovi contributi che riescano ad approfondire le complesse dinamiche comunicative che possono caratterizzare questo particolare evento istituzionale (McLure, Walker, 2000; De Coninck, Valke, Vanderlinde, 2018; Walker, Legg, 2018) .

Alla luce di queste considerazioni iniziali abbiamo deciso di dedicare questo elaborato proprio allo studio dei colloqui tra genitori e insegnanti come evento comunicativo mediato principalmente dal linguaggio.

Lo scopo è quello di porre l'attenzione su quelle dinamiche comunicative che possono notevolmente influire sulla costruzione interattiva dell'autorità, dei ruoli e delle funzioni di genitori e insegnanti.

In questo capitolo ci proponiamo di ripercorrere l'itinerario riflessivo che attraversa questa tesi mettendo in evidenza quanto l'attenzione ai micro dettagli delle interazioni tra genitori e insegnanti possa rappresentare un interessante spunto riflessivo all'interno dei percorsi di formazione degli stessi insegnanti. Crediamo che a partire

dalla micro analisi dei dettagli conversazionali e degli estratti (Cfr capitoli V, VI, VII, VIII, IX) sia possibile tracciare indicazioni operative per gli insegnanti che quotidianamente si trovano impegnati nella gestione e nella “costruzione” di quella *partnership* positiva tra scuola e famiglia che ha lo scopo ultimo di creare un contesto migliore per lo sviluppo e la crescita dei bambini.

10.2 I colloqui tra genitori e insegnanti come luoghi di confine

Durante i colloqui non solo si incontrano due figure educative fondamentali per la crescita dei bambini ma entrano in relazione due vere e proprie istituzioni che presentano una propria cultura fatta di prassi, linguaggi, routine ed esperienze. In questo contesto è possibile osservare come genitori e insegnanti, attraverso il linguaggio, producono, negoziano, re-interpretano e modificano ruoli, funzioni, confini e identità morali (MacLure, Walker, 2000; Heritage, 2012). I colloqui divengono così luoghi di confine tra il territorio epistemico della casa e il territorio epistemico della scuola. In queste occasioni di incontro, genitori e insegnanti hanno la possibilità di interagire per creare un terreno condiviso di pratiche ed esperienze volte a sostenere lo sviluppo e il benessere del bambino (Epstein, 1983; Bronfenbrenner, 1986). Inoltre in questi spazi comunicativi, genitori e insegnanti costruiscono momento dopo momento definizioni morali della realtà, di cosa è considerato importante a livello educativo nella crescita e nello sviluppo di un bambino, di quali sono gli obiettivi di sviluppo attesi (Greenfield, Quiroz, Raeff, 2000). Nella definizione di questi obiettivi si intrecciano la dimensione della performance scolastica in senso stretto con quella del comportamento e non sempre genitori e insegnanti si trovano d’ accordo nella valutazione di queste due dimensioni che caratterizzano il rendimento scolastico del bambino. All’interno del nostro corpus di dati la prospettiva degli insegnanti non sempre era condivisa dai genitori. Tuttavia, è proprio a partire da queste discrepanze che possiamo intravedere quali sono gli ideali e i modelli impliciti di educazione che hanno in mente genitori e insegnanti. Partendo

da queste considerazioni preliminari abbiamo analizzato, all'interno del nostro corpus di dati, come i modelli culturali (legati all'educazione, allo sviluppo e alle aspettative sociali) si intrecciano e si connettono con la gestione delle conoscenze, dei rispettivi territori epistemici e dei confini tra casa e scuola. Abbiamo cercato di mettere in evidenza quanto queste complesse dimensioni possano influire notevolmente sull'andamento del colloquio. In particolare, abbiamo fatto riferimento alla nozione di territori epistemici che comprende infatti tutte quelle conoscenze ed esperienze che vanno inevitabilmente a dare forma e sostanza a quei modelli culturali impliciti che influenzano le interazioni quotidiane

Riflettere sui territori epistemici permette di interrogarsi su quali tipologie di conoscenze entrano in contatto nel momento in cui genitori e insegnanti si incontrano. Mentre in un'interazione in ambito medico, il medico possiede una conoscenza esperta legata alla sua professione e il paziente conosce i sintomi del suo problema, e la "ragione della visita" diviene il momento in cui gli interagenti collaborano per condividere conoscenze differenti (mondo della medicina vs. mondo della vita quotidiana) quando casa e scuola si incontrano, esse condividono l'"oggetto" del loro discorso: il bambino. Entrambe le istituzioni possiedono un'esperienza di prima mano riguardo il bambino. Il fatto che il bambino diventi un elemento che accomuna casa e scuola rende la gestione dei territori epistemici durante il colloquio ancora più complessa e sfumata. I genitori presentano una conoscenza di prima mano relativa al "bambino a casa" mentre gli insegnanti hanno una conoscenza di prima mano relativa al "bambino a scuola". Il colloquio diviene l'occasione istituzionale in cui queste conoscenze vengono portate in essere tramite il discorso e rese rilevanti. Nei nostri dati abbiamo mostrato come la capacità dei genitori di "far valere" le conoscenze provenienti dal loro territorio epistemico "la casa" diventi fondamentale all'interno delle dinamiche di (de)costruzione dell'autorità degli insegnanti. Quando un genitore è particolarmente abile a orientare l'interazione all'interno del territorio epistemico di cui ha una conoscenza di prima mano, ciò che viene detto non può essere contestato dagli insegnanti in relazione del fatto che non ne possiedono un'esperienza diretta.

Queste sottili dinamiche comunicative possono tuttavia influire sul modo in cui i genitori aumentano momento dopo momento la loro autorità epistemica a discapito di quella degli insegnanti.

10.3 I dettagli interattivi per sostenere la formazione degli insegnanti

A partire dalla questione della vita quotidiana come luogo di costruzione di orizzonti morali e valoriali - soprattutto grazie all'uso del linguaggio - l'analisi della conversazione diviene l'approccio più appropriato per poter indagare a fondo tali questioni. Funzionando come una lente di ingrandimento dei dispositivi comunicativi attraverso cui gli attori impegnati nell'educazione costruiscono momento dopo momento chi sono, ciò che fanno e le loro visioni del mondo, l'analisi della conversazione è servita come strumento di analisi per favorire la riflessività.

Prendendo in considerazione il fatto che vi sono numerose ricerche recenti (Epstein, 2018; deBruine et. al, 2018; Attinà, 2018; Willemse et. al, 2018; Walker, Legg, 2018; De Coninck, Valcke, Vanderlinde, 2018) che sottolineano quanto gli insegnanti segnalino che la formazione delle competenze comunicative sia ancora carente all'interno dei corsi di formazione, crediamo che lo studio dei micro dettagli dell'interazione tra genitori e insegnanti durante i colloqui possa fornire utili spunti di riflessione per sostenere la formazione degli insegnanti.

Inoltre, se si riconosce che ad un diverso grado di partecipazione dei genitori è possibile notare un diverso grado di aspettativa e di impegno degli insegnanti, che a sua volta influisce sulla carriera degli alunni, allora ogni azione assume un significato più ampio di cui tenere necessariamente conto per evitare che attraverso gesti inconsapevoli vengano riprodotte a scuola, anziché abbattute, differenze sociali (McNamara, Horvat, Weininger, Lareau, 2003).

E in questo caso, sono soprattutto gli insegnanti ad essere chiamati a riflettere sul modo di costruire la loro professionalità, all'interno e durante le interazioni con i

genitori, per poter fare la differenza e ridurre quella forbice che la diseguale distribuzione di potere decisionale e partecipativo dei genitori appartenenti a diverse classi sociali e/o categorie inevitabilmente rischia di creare (Weininger, Lareau, 2003). Sono gli insegnanti quindi, a poter operare in questo contesto come agenti attivi di cambiamento per ridurre le diseguaglianze. Anche all'interno dei nostri dati abbiamo notato come i genitori siano abili nel formulare richieste implicite agli insegnanti e come quest'ultimi cerchino di assecondare, almeno in sede di colloquio, tali richieste .

All'interno del gruppo di pratiche comunicative che abbiamo rilevato nel nostro corpus, ciò a cui abbiamo scelto di rivolgere maggiore attenzione sono l'insieme di pratiche che in qualche modo possono influire sui processi di costruzione e de-costruzione dell'autorità e dell'identità professionale degli insegnanti. Portare l'attenzione su come l'autorità viene gestita e negoziata si collega con la dimensione delle disuguaglianze sociali che rischiano inconsapevolmente di essere rinforzate dai partecipanti. Se il genitore è comunicativamente abile a mettere in discussione l'autorità e pertanto le scelte didattiche operate dagli insegnanti questo lo renderà comunicativamente capace di fare richieste individualizzate e di assumere un certo grado di controllo sull'operato degli insegnanti in classe (i.e. autorità deontica, Stevanovic, Peräkylä, 2012). Emblematico può essere il caso che abbiamo presentato nel paragrafo 7.6 In cui l'insegnante concede al genitore di inviarle messaggi promettendo poi di controllare di più il bambino in classe.

All'interno della riflessione circa la costruzione dell'identità professionale degli insegnanti e di conseguenza della loro autorità di professionisti dell'educazione, nei nostri dati abbiamo anche orientato l'attenzione su come gli insegnanti stessi costruiscono a livello comunicativo le loro valutazioni circa il rendimento del bambino (Cfr capitolo VI), e come queste diventino indicative del loro modo di vedere il singolo bambino e il gruppo classe.

Infatti, il modo in cui gli insegnanti costruiscono le valutazioni ci informa rispetto alle loro pedagogie implicite e al loro orientamento pedagogico e didattico.

Gli insegnanti presenti nel nostro corpus oltre ad essere orientati a normalizzare i problemi e a mostrare molta cautela nel valutare (Caronia, Dalledonne, 2019) cercano di portare continuamente in essere una prospettiva di classe e di gruppo. I genitori sembrano, invece, essere maggiormente orientati a richiedere, implicitamente, attenzioni particolari rispetto al loro figlio/allievo e a criticare in modo implicito e velato l'operato degli insegnanti. Questo orientamento discorsivo dei genitori li porta a divenire comunicativamente in grado di realizzare delle vere e proprie sfide nei confronti dell'autorità stessa degli insegnanti. L'analisi di questi aspetti mostra strategie discorsive quali citare le parole del bambino (cfr. VII Capitolo) o citare le parole di un esperto esterno alla scuola (cfr. VIII Capitolo) come azioni comunicative che possono consentire ai genitori di criticare implicitamente l'operato degli insegnanti e suggerire possibili strategie educative orientate al singolo bambino.

Ciò che si è notato con interesse è che queste strategie discorsive sono implicite e in un certo modo "nascoste" negli interstizi dei dettagli interazionali. Questo significa che queste strategie comunicative, adottate sempre più spesso dai genitori (Weininger, Lareau, 2003), potrebbero essere difficili da scorgere per gli insegnanti che spesso percepiscono che la loro autorità viene messa in discussione senza capire esattamente "come" questo sia accaduto. I genitori presenti nel nostro corpus hanno mostrato di riuscire a criticare l'operato degli insegnanti pur mantenendo un'identità istituzionalmente appropriata. Questo fa sì che gli insegnanti perdano autorità momento dopo momento nel corso dell'interazione senza rendersene conto in modo esplicito. Queste richieste da parte dei genitori, spesso implicite e nascoste, possono influenzare notevolmente il lavoro in classe degli insegnanti che si trovano a dover bilanciare continuamente due mandati che spesso incontrano punti di contraddizione: da un lato devono prestare attenzione all'intero gruppo classe come istituzionalmente richiesto, dall'altro devono orientarsi alle esigenze e ai vissuti di ogni singolo bambino come richiesto in modo implicito dai genitori. Si tratta di due mandati che

richiedono agli insegnanti di saper bilanciare il proprio intervento didattico in classe e che vanno a costituire tutta la complessità che ruota intorno al ruolo educativo di insegnante.

Al tema dell'autorità si lega inevitabilmente il concetto di identità. È stato estremamente interessante notare che in un incontro che presenta scopi principalmente istituzionali entrano in gioco dimensioni legate all'identità dei partecipanti, alla costruzione della dimensione morale relativa all'immagine di sé. La "quantità" e "qualità" di conoscenza portata nel discorso dai partecipanti può avere un ruolo determinante nell'orientare e dare forma all'interazione. Il modo in cui genitori e insegnanti gestiscono le identità in gioco e i loro diversi domini conoscitivi ha una forte ricaduta anche sull'autorità e sul modo in cui questa viene costruita dai partecipanti. E questo può avere delle ricadute pratiche sia sul lavoro delle insegnanti sia sulla vita scolastica dei bambini.

Approfondendo ancora di più la questione attraverso l'analisi dettagliata dello scambio comunicativo che caratterizza i colloqui tra insegnanti e genitori stranieri (cfr. IX Capitolo) è stato possibile trovare nuovi spunti riflessivi intorno alla questione su quanto le identità, i ruoli, le funzioni e l'autorità siano dimensioni che prendono forma attraverso il discorso dei partecipanti e non possono ritenersi prestabilite.

Come analizzato negli studi di McNamara, Horvat, Weininger e Lareau (2003) i genitori con maggiori competenze linguistiche si mettono in scena come "avvocati difensori" dei figli. In questo modo, oltre a determinare positivamente i loro percorsi, riescono a creare un contesto interazionale all'interno del quale sia possibile chiedere agli insegnanti un'attenzione personalizzata verso i propri figli. Se la competenza comunicativa dei genitori può davvero fare la differenza sulle scelte degli insegnanti e quindi sulla vita scolastica dei bambini, potrebbe essere interessante riflettere su quanto spazio comunicativo viene lasciato ai genitori nativi e non nativi, e su quanto

la gestione di questo spazio comunicativo possa influire positivamente o meno sulla carriera dei bambini.

Come abbiamo visto, gli insegnanti si trovano ad interagire con genitori che portano storie, esperienze ed esigenze differenti (vedi ad esempio IX capitolo sui colloqui con genitori stranieri) e analizzare cosa succede durante queste occasioni di incontro può rappresentare un'utile risorsa formativa. Nel nostro studio, abbiamo adottato l'apparato teorico- analitico dell'analisi della conversazione applicata (cfr II capitolo), che si è storicamente rivelato estremamente utile per analizzare le interazioni istituzionali con lo scopo pragmatico di individuare possibili strategie e pratiche comunicative utili a sostenere la professionalità e il lavoro pratico degli attori coinvolti. Nel caso di questa ricerca, esso ha consentito di evidenziare con quali strategie comunicative gli insegnanti possono guadagnare o perdere autorità epistemica, nonché in quali occasioni comunicative e con quali risorse i genitori divengono capaci di creare una sorta di “*challenge*” nei confronti delle pratiche e delle scelte educative degli insegnanti. Alla luce di queste considerazioni riteniamo che i dettagli interattivi possano rappresentare utili spunti di riflessione e di formazione degli insegnanti con lo scopo di promuovere maggiore consapevolezza verso il “potere” del linguaggio sostenendo una gestione più efficace dei colloqui e più in generale della relazione tra genitori e insegnanti.

10.4 Dalla ricerca alle pratiche: la video analisi come strumento di epoc e professionale

A causa dei caratteri di naturalità e di ovvietà che da tempo connotano il sapere educativo, dei meccanismi di coazione a ripetere che fanno leva sull'esperienza e sulle buone prassi , sulla “chiacchiera” superficiale e largamente distribuita,   ritenuto necessario che accanto alla riflessione sui dispositivi educativi si attivino anche pratiche di riflessività, un meta livello che faccia della riflessione stessa l'oggetto di interrogazione (cfr. II capitolo). Perch e, se la figura dell'insegnante non può essere

più ridotta a quella di semplice tecnico chiamato ad applicare dispositivi già dati allora diventa necessario cercare anche di formarlo come professionista consapevole dei propri repertori di azione.

Come abbiamo sostenuto e argomentato lungo il corso di questo lavoro, lo sviluppo di routine è parte costitutiva di ogni dinamica istituzionale (Berger, Luckmann, 1969) e diviene una parte ineliminabile per poter agire in modo veloce ed efficace nel quotidiano. Tuttavia, il rischio può presentarsi quando a situazioni nuove e inedite vengono offerte le stesse risposte solitamente date alle routine già stabilizzate. Per questo motivo può essere utile sviluppare uno sguardo ermeneutico per i professionisti dell'educazione, affinando le competenze riflessive (Mortari, 2003).

E per operare in ottica riflessiva e per conoscere il suo modo di conoscere, l'educatore dovrebbe essere capace di assumere l'atteggiamento fenomenologico dell'epoché, della sospensione del giudizio, che può aiutarlo nell'esercizio del pensiero critico, nella capacità di stare nel dubbio, considerandosi soggetto sempre in ricerca riuscendo a connettere teoria e prassi.

Con l'epoché o "sospensione del giudizio" viene messo in discussione il tipico atteggiamento naturale del dare per scontato il mondo delle cose attraverso una sua accettazione acritica, credendolo, quindi, oggettivo e oggettivizzabile (Cavana, 2016).

Operare con epoché comporta, quindi, una presa cosciente di responsabilità, considerando il peso di ogni atto inteso come una scelta, quindi un rischio ma anche impegno. Per il riflettere in situazione (Schon, 1983) abbiamo ritenuto utili strumenti come le audio video registrazioni, trascritte e analizzate attraverso il quadro teorico dell'analisi della conversazione, in quanto questi permettono di fissare un dato che per il professionista educativo non può essere colto vista la contingenza in cui esso si verifica.

Le situazioni di cui ci siamo occupati in questo lavoro di ricerca, ovvero i colloqui tra genitori e insegnanti, rappresentano situazioni di interazione faccia a faccia in cui

genitori e insegnanti negoziano significati e mettono in campo differenti punti di vista e differenti risorse comunicative. Malgrado l'importanza riconosciuta di formare un professionista riflessivo, sono poche le indagini empiriche che vanno ad analizzare le pratiche e i dispositivi che insegnanti e genitori attivano nel corso delle loro interazioni e in situazioni in cui il linguaggio rappresenta il principale mediatore e veicolo dell'azione educativa (Baker e Keogh, 1995).

Crediamo che utilizzare strumenti come l'audio-videoregistrazione e le trascrizioni all'interno di training e formazioni possa permettere agli insegnanti di vedere da vicino le proprie pratiche professionali mettendo in luce il fatto che con il linguaggio spesso si fa molto di più di quanto essi siano consapevoli (Cescato, Bove, Braga, 2015).

La letteratura che abbiamo riportato nel primo capitolo mette in evidenza come gli insegnanti avvertano l'urgenza di una formazione capace di sviluppare competenze comunicative in grado di supportare una buona partnership con le famiglie (Epstein, 2005; Willemse et al. (2018); Thompson et al. (2018); Bruine et al. (2018); De Coninck, Valcke e Vander Linde 2018).

Avere un dato videoregistrato può permettere agli insegnanti la fruizione a posteriori di alcuni aspetti del loro agire, della relazione e del loro comportamento in situazione, rendendo pensabile un percorso sulle competenze comunicative supportato da videoanalisi che può divenire uno strumento capace di incentivare non solo la riflessione post hoc ma in qualche modo può sostenere anche la riflessività in azione offrendo nuove chiavi di lettura della complessità che caratterizza questo tipo di interazioni.

Come abbiamo già sottolineato nel II capitolo, oltre all'uso dei video può essere estremamente utile avvalersi dell'uso dei trascritti che permettono di mettere in evidenza la sequenzialità degli eventi, le dinamiche e le strategie comunicative usate dai partecipanti. Se si tratta, ad esempio, di riflettere su aspetti comunicativi quale la

negoziiazione dell'autorità può essere utile avere un trascritto che mostra che quando il genitore sceglie di riportare le parole di qualcuno che non è presente al colloquio (bambino o esperti) lo fa spesso con l'intenzione di giudicare l'operato dell'insegnante pur mantenendo un'identità perfettamente allineata alle "norme" che regolano l'incontro istituzionale. Lavorare sui trascritti, costruendo un percorso di formazione all'interno del quale mostrare agli insegnanti le principali strategie comunicative può permettere di restituire loro "agency" interazionale può mettere in evidenza quali sono quelle dimensioni conversazionali che vanno a (de)strutturare l'identità professionale del docente. Inoltre, ad un livello più generale, permettere agli insegnanti di analizzare i dettagli dell'interazione che avviene con i genitori può divenire un utile strumento attraverso il quale sia possibile definire quali sono quegli aspetti della comunicazione che favoriscono una buona partnership con le famiglie e che contribuiscono alla co-costruzione di alleanze tra scuola e famiglia. I risultati che abbiamo presentato nei capitolo di analisi dei dati possono rappresentare utili punti di partenza per riflettere sulla complessità che ruota intorno alle interazioni tra genitori e insegnanti. Ad esempio, Il fatto che un genitore durante il colloquio possa riferirsi ad un esperto esterno alla scuola (cfr. VIII capitolo) può sembrare scontato e comune ciò che, tuttavia, è meno scontato è che quando questo si verifica assistiamo ad una graduale perdita di autorità da parte delle insegnanti.

Alla luce di queste premesse, riteniamo che l'analisi della conversazione possa rappresentare un'interessante framework analitico a partire dal quale sia possibile portare in evidenza alcune dimensioni che caratterizzano la quotidianità delle relazioni educative, che pur essendo quotidianamente sotto l'occhio di tutti, rischiano di non essere fatte oggetto di disamina critica e consapevole. Perché se da un lato, protocolli e buone prassi hanno il vantaggio di indirizzare l'agire educativo e fondare una sorta di sicurezza, d'altro canto essi possono essere trasformati in strumenti di delega all'esercizio della propria professionalità rinunciando in questo modo a rispondere con l'atteggiamento richiesto all'educatore riflessivo di responsabilità etica e di scelta consapevole. Vedere come alcune strategie comunicative adottate da

genitori e insegnanti influenzano l'andamento del colloquio e di conseguenza anche la carriera scolastica dei bambini, può rappresentare un punto di partenza ma non può essere considerato un punto di arrivo. I risultati di questo lavoro di ricerca assumono valore solo se accompagnati da uno spirito critico che consenta al professionista di calarsi nella relazione con l'altro senza abdicare alla sua propria responsabilità educativa (Contini, Fabbri, 2014)

Legenda simboli trascrizione Jefferson (2004)

- . il punto indica la caduta di tono di una parola o di un turno (come quella dell'intonazione di fine frase)
- , la virgola indica il tono sospeso di una parola o di un turno (come quello che si produce nelle elencazioni)
- ? il punto interrogativo indica il tono ascendente di una parola o di un turno (come quello che si ritrova nelle frasi interrogative)
- : i due punti indicano l'allungamento di una sillaba o parola
- il trattino indica che il suono che lo precede è stato troncato
- speech lo stile sottolineato indica porzioni di parola o frasi pronunciate con enfasi
- ↑ sensibile innalzamento del tono di voce (intonazione ascendente)
- ↓ sensibile abbassamento del tono di voce (intonazione discendente)
- spEEch il formato maiuscolo segnala che la frase o porzione di frase è pronunciata ad ALTA VOCE
- °speech° i gradi centigradi indicano un sensibile abbassamento del tono di voce
- > speech < le porzioni di parola o frasi all'interno delle virgolette sono pronunciate in modo accelerato (rispetto al resto)
- < speech> le porzioni di parola o frasi all'interno delle virgolette sono pronunciate in modo decelerato, più lento o scandito (rispetto al resto)
- = il segno di uguale indica mancanza di scansione tra parole (contiguità)
- .h inspirazione
- h espirazione
- (h) suono aspirato all'interno di una parola (come si verifica anche nella risata)
- [la parentesi quadra indica l'inizio di una sovrapposizione di scambi conversazionali tra parlanti
-] la parentesi quadra indica la fine di una sovrapposizione di scambi conversazionali tra parlanti
- (1.0) numeri tra parentesi tonde indicano pause/silenzi in decimi di secondo

(.) il puntino tra parentesi indica una pausa molto breve (< 0.2)

(parole) parole tra parentesi tonde indicano parole ipotizzate non chiaramente udite dal trascrittore

((parole)) in corsivo e tra le doppie parentesi, commenti e chiarimenti del trascrittore

ALLEGATO 1: MODULO CONSENSO INFORMATO



SCUOLA DI PSICOLOGIA E SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Oggetto: consenso informato per videoregistrare i colloqui scolastici tra genitori e insegnanti

Gentili Insegnanti e Genitori,

In relazione allo svolgimento del progetto di ricerca **DA CASA A SCUOLA: LA VITA QUOTIDIANA DEI BAMBINI CON DIFFERENTI POTENZIALITÀ (confronta scheda allegata)** nelle date [*date e orari*] la dott.ssa Chiara Dalledonne Vandini dell'Università di Bologna si recherà presso la vostra scuola per videoregistrare lo svolgimento dei colloqui scolastici tra insegnanti e genitori. Si richiede pertanto l'autorizzazione per videoregistrare tali attività. Il materiale sarà utilizzato a soli fini di studio e ricerca e per studiare i momenti di incontro tra l'universo familiare e quello scolastico che si concretizzano nei colloqui scolastici. I dati non saranno resi pubblici al di fuori di incontri accademici per cui viene comunque garantito l'assoluto anonimato dei partecipanti.



Il/La sottoscritto/a nato a
il residente a in Via,
acquisite le informazioni di cui all'art. 13 del D. Lgs. n. 196/03, acconsente al
trattamento dei propri dati personali, dichiarando di avere avuto, in particolare,
conoscenza che alcuni dei dati medesimi rientrano nel novero dei "dati sensibili" di
cui all'art. 4, comma 1, lettera d, del decreto citato. Attesta il proprio libero consenso

affinché i titolari Prof.ssa Letizia Caronia e Prof.ssa Patrizia Sandri (Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione, Università di Bologna), attraverso i responsabili Prof.ssa Letizia Caronia, Prof.ssa Patrizia Sandri, dott.ssa Martina Brazzolotto e dott.ssa Chiara Dalledonne Vandini, procedano ai trattamenti dei dati personali comuni e sensibili, secondo le modalità e finalità risultanti dalla presente scheda informativa.

Dichiara inoltre di avere preso visione e ricevuto copia dell'articolo 7 del D. Lgs. n. 196/03, contenente i diritti dell'interessato.

In fede

..... (Data e Firma leggibile)

Bibliografia

Abdelilah-Bauer, G. (2006). *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Adair, J., Tobin, J.J. (2008). Listening to the voices of immigrant parents. In: C. Genisha, A. In Goodwin (a cura di): *Diversities in early childhood educational Rethinking and doing.* New York: Routledge

Addimando, L. (2013). I comportamenti controproducenti dei genitori a scuola: Un'analisi sulla soddisfazione e l'autonomia lavorativa degli insegnanti [Counterproductive behavior of parents at school: a satisfaction analysis and teacher's autonomy in working life]. *Psicologia della Salute*, 2: 33-51.

Amadini, M., & Zini, P. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia: ricerca-azione "star bene insieme". In *XIII Congresso Internazionale AIFREF* (pp. 254-256). Firenze University Press.

Antaki, C. (Ed.). (2011). *Applied conversation analysis: Intervention and change in institutional talk.* Springer.

Antaki, C. (2012). Affiliative and disaffiliative candidate understandings. *Discourse Studies*, 14(5): 531-547.

Alasuutari, M., & Markström, A. M. (2011). The making of the ordinary child in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5): 517-535.

Arminen, I. (2000). On the context sensitivity of institutional interaction. *Discourse & Society*, 11, 435-458.

Arminen, I. (2005). *Institutional interaction: Studies of talk at work*. Routledge.

Arminen, I., Licoppe, C., & Spagnolli, A
(2016). Respecifying mediated interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 49(4), 290-309.

Atkinson, J.M., Drew, P. (1979). *Order in court: The organization of verbal interaction in judicial settings*. London: Macmillan.

Atkinson, J. M., Heritage, J., Oatley, K. (Eds.). (1984). *Structures of social action*. Cambridge University Press.

Attinà, M. (2018). La responsabilità genitoriale e la relazione scuola-famiglia: certezze, fragilità e nuove istanze educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16): 167-177.

Austin, J.L. (1962). *How to do things with Words*. Harvard University Press.

Baker, C., & Keogh, J. (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews. *Human Studies*, 18(2-3): 263-300.

Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. In Emerson, C., Holquist, M. (a cura di), *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

- Bales, R. F. (1950). *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company. Trad. It. *Verso un'ecologia della mente* (1976). Milano: Adelphi
- Bauman R., Sherzer, J. (a cura di) (1974). *Explorations in the Ethnography of Speaking*. Cambridge: University Press
- Bauman, R., Briggs, C.L. (1990). Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, 19.
- Baxter, L.A. (2011). *Voicing relationships: A dialogic perspective*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bazzanella, C. (1999). Forme di ripetizione e processi di comprensione nella conversazione. In Galatolo, R., e Pallotti, G. (Eds.) *La conversazione. Un' introduzione allo studio dell'interazione verbale*, pp. 205-227. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bazzanella, C. (2011). Redundancy, repetition, and intensity in discourse. *Language sciences*, 33(2): 243-354.
- Beckman H.B., Frankel, R.M. (1984). The Effect of Physician Behavior on the Collection of Data, *Annals of Internal Medicine*.
- Bercelli, F. (1999). Analisi conversazionale e analisi dei frame. In Galatolo, R., Pallotti, G. (a cura di) *La conversazione: un' introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Berger, P. L., Luckmann, T., Innocenti, M. S. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il mulino.

Bergmann, J. (1990). On the local sensitivity in conversation. In I. Markova & K. Foppa (eds.), *Dynamics of Dialogue*, 201–226. Harvester Wheatsheaf.

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia

Blommaert, J. (2005). Bourdieu the ethnographer: the ethnographic grounding of habitus and voice. *The translator*, 11 (2): 219-236.

Bobetsky, V. (2003), Turn parents into partners. *Teaching Music*, 11 (1): 38-41.

Boden, D., Zimmerman, D. (eds.) (1991). *Talk and Social Structure*. Polity Press.

Bolden, G. B. (2009). Implementing incipient actions: The discourse marker 'so' in English conversation. *Journal of pragmatics*, 41(5), 974-998.

Bolden, G.B., & Mandelbaum, J. (2017). The use of conversational co-remembering to corroborate contentious claims. *Discourse Studies*, 19(1): 3-29.

Bouchard, J.M. (2002). Partenariat et agir communicationnel”, in Guerdan, Bouchard, Mercier, *Partenariat: chercheurs, praticiens, familles*.

Bouchard, J.M., Kalubi, J.C., Sorel, L. (2011). Le partenariat entre les parents et les intervenants: des perceptions aux réalisations. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*,

Bove, C., (2015). La relazione fra genitori e insegnanti e nei contesti educativi e nella scuola. In E. Nigris (a cura di). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti e linguaggi*. Milano: Pearson

Bove, C. Mantovani, S., Zaninelli, F. (2010). Ascoltare le voci dei genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole d'infanzia italiane. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 15 (1): 59-75

Bove, C., Mantovani, S. (2015). Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola d'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 9-31.

Bowlby, J. (1972). *Attaccamento e perdita*, vol. 1: L'attaccamento alla madre. *Tr. It. Boringhieri, Torino*.

Bowlby, J. (1975). Attachment theory, separation anxiety, and mourning. *American handbook of psychiatry*, 6: 292-309.

Brody, E. L., & Mills., C. J. (1997). Gifted children whit learning disabilities: a Review of the issues. *US National Library of Medicine*, 30(3): 282-296.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspective. *Developmental Psychology*, 22(6): 723-742.

Budach, G., Kell, C., & Patrick, D. (2015). Objects and language in trans-contextual communication. *Social Semiotic*, 25(4): 387-400.

Byrne, P., & Long, B. (1976). *Doctors talking to patients: a study of the verbal behaviors of doctors consulting in their surgeries*, London.

Caffi, C. (1999). Riflessioni su retorica e pragmatica. La mitigazione. *Quaderni di semantica*, 20(2), 1000-1028.

Caffi, C. (2017). La mitigazione: tappe di un itinerario di ricerca. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 7(1): 4-18.

Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia

Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: Franco Angeli

Caronia, L. (2012). Chi ha paura del relativismo? Peirce, Wittgenstein, Vygotsky e le radici linguistiche della conoscenza (non della realtà). *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 7(2): 111-146.

Caronia, L. (2018). How 'at home' is an ethnographer at home? Territories of knowledge and the making of ethnographic understanding, *Journal Of Organizational Ethnography*, 7: 114 - 134.

Caronia, L. (2019). *Following and Analyzing an Artifact: Culture-through-Things*. In *Methodological and Ontological Principles of Observation and Analysis.*, New York, Routledge, pp. 112 - 138. Routledge Studies in Communication, Organization, and Organizing.

Caronia, L., Bolognesi, I. (2015). *Costruire le differenze: immagini di straniero nei contesti educativi*. In E. Nigris, L. Caronia, E. Vassallo, I. Bolognesi, G. Pastori, C. Bove, F.L. Zaninelli, *Pedagogia e Didattica interculturale*, pp. 67 - 99. Milano: Bruno Mondadori Pearson.

Caronia, L., & Dalledonne Vandini, C. (2018). Voicing a gifted child: Reported speech as resource for doing epistemic and moral work in parent-teacher conference. Unpublished paper presented at 68th Annual ICA Conference – Voices, Prague, CZ.

Caronia, L., & Dalledonne Vandini, C. (2019). Delivering and acknowledging assessment in parent-teacher conference: Participants' resources to pursue (and resist) a no-problem trajectory. *Language and Dialogue*, 9(1): 127-150.

Caronia, L., Dalledonne Vandini, C. (2019). On the basis of the things we are told by the experts": the management of knowledge and expertise in parent-teacher conference. IEMCA Conference, Practices, Mannheim (Germany), July 2-5 (2019).

Cassano, F. (2003). *Approssimazione. Esercizi di esperienza dell'altro*. Bologna: il Mulino

Cavana L. (2010). *Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza*. *Rivista di criminologia, Vittimologia e Sicurezza* – Vol. III – N. 3, Vol. IV – N.1 – Settembre 2009 – Aprile 2010

Cavana, L. (2015). *La sfida dell'esemplarità adulta: educarsi per educare*. In *Ai confini dell'educazione degli adulti: i limiti, le possibilità, le sfide*, pp. 67-82. Milano: Mimesis.

Cavana, L. (2016). Commitment in educational practice. Piero Bertolini's ideas on maladjustment and juvenile delinquency. *Encyclopaideia*, 20(45).

Cedersund, E., & Svensson, L. G. (1996). "A "Good" or a "Bad" Student: A study of communication in class assessment meetings." *Language and Education*, 10 (1): 132-150.

Cellamare S., *Ripensare il rapporto tra scuola e famiglia*. Spunti di riflessione, "Q-Times Webmagazine", VI (3): 1- 13.

- Cellini, E. (2008). *L'osservazione nelle scienze umane*. Milano: Franco Angeli.
- Cescato, S., Bove, C., Braga, P. (2015). Video, formazione e consapevolezza. Intrecci metodologici. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 2(15): 61-74.q
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time: The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. University of Chicago Press.
- Chafe, W., Nichols, J. (a cura di) (1986). *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*. Norrowwod: Ablex.
- Chiodi, F. M., Benadusi, M. (2006). *Seconde generazioni e località: giovani volti della migrazione cinese, marocchina e romena in Italia*. Roma: Edizioni LPS.
- Chung, S., Timberlake, A. (1985). Tense, Aspect, and Mood. In Timothy Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description, vol. III Grammatical Categories and the Lexicon*, Cambridge/London, pp. 202-258. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chrispeels, J. (1996). Effective Schools and Home-School-Community partnership Roles: a framework for parent involvment. In *School Effectiveness and School Improvement*.
- Christenson, S. L., Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connection for learning*. New York: Guilford.
- Cicogna, P. C., Occhionero, M. (2007). *Psicologia generale*. Roma: Carocci
- Clark, H.H. (1996). Using Language. *Journal of Linguistics*, 35: 167-222. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cicourel, A. V. (1964). *Method and measurement in sociology*.

Cicourel, A. V. (1981). The role of cognitive-linguistic concepts in understanding everyday social interactions. *Annual Review of Sociology*, 7: 87-106.

Cicourel, A. V. (1992). The interpenetration of communicative contexts: examples from medical encounters. *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*, 11, 291.

Clark, H.H., Gerring, R.J. (1990). Quotation as Demonstrations. *Language*, 66(4): 764-805.

Clayman, S. (2007). Speaking on behalf of the public in broadcast news interviews. *Studies in Interactional Sociolinguistics*, 24, 221.

Clayman, S., Heritage, J., Greatbatch, D. (2002). *The News Interview: Studies in the History and Dynamics of a Social Form*. Cambridge Univ. Press.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

Cohen-Cole, S. A. (1974), *Family reactions to the handicapped child*.

Cohen-Cole, S.A. (1991). *The Medical Interview: The Three Function Approach*, St. Louis, MO: Mosby Year Book, 1991

Coleman, M. (1997): Families and schools. In search of common ground. *Young children*, 52 (5): 14-21.

Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La nuova Italia

Contini, M. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.

Contini, M. (a cura di), (2012). *Obiettivo alleanza educativa? Sostare, prima, dentro le disalleanze*. In *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci editore

Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: Franco Angeli.

Cooren, F., & Bencherki, N. (2010). How things do things with words: Ventriloquism, passion and technology. *Encyclopaideia*, 14(28): 35-62.

Couper-Kuhlen, E. (2006). Assessing and accounting. In E. Holt, & R. Clift (Eds.), *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction*, pp.81-119. Cambridge, U.K: Cambridge University Press.

Coupland, J. (2003). Small talk: Social functions. *Researchon Language and Social Interaction*, 36(1): 1-6.

Crozier, G. (1998). Parents and Schools: Partnership or surveillance? *Journal of Educational Policy*. 13 (1): 125-136.

Davitti, E. (2013). Dialogue interpreting as intercultural mediation. Interpreters' use of upgrading moves in parent-teacher meetings. *Interpreting* ,15(2): 168-199.

deBruïne, E., Willemse, T. M., Franssens, J., van Eynde, S., Vloeberghs, L., & Leen Vandermarliere. (2018). Small-scale curriculum changes for improving pre- service teachers' preparation for Family-School Partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 44:3, 381-396,.DOI: 10.1080/02607476.2018.1465667

De Haan, A. K., Elbers, E., & Leseman, P. P. (2014). Teacher-and child-managed academic activities in preschool and kindergarten and their influence on children's gains in emergent academic skills. *Journal of research in childhood education*, 28(1): 43-58

Demartini, M., Ghioni, J., Ricucci, R., Sasoé, R. (2009). Gli allievi stranieri come banco di prova: il caso Torino. In Gobbo, F. (2009). *L'educazione ai tempi dell'intercultura*. Roma: Carocci

Demetrio D., Favaro G. (1997). *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.

Demozzi, S. (2013). *La differenza tra mappa e territorio. Gregory Bateson e la doppia descrizione*, in: *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*, Lecce, PENSA MULTIMEDIA, pp. 133 - 144

Demozzi, S. (2018). Riflessività e deontologia. Parole necessarie all'esercizio del pensiero pedagogico e dell'azione educativa, *Bambini*, 34(9): 28 - 31.

De Moulin, D. F. (1992). The role of the teacher in parent conferencing, *Education* 112 (40): 596-605..

Desimone, L. M. (1999). Lining parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93 (1): 11-30.

Ditton, H., Kruesken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9: 348-372.

Drew, P. (1991). Asymmetries of knowledge in conversational interaction. In I. Markova & K. Foppa (eds.), pp. 21-48.

Drew, P. (1997). Complains about transgression and misconduct. *Research on Language and Social Interaction*, 31 (3-4): 295-325, DOI: 10.1080/08351813.1998.9683595.

Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at Work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press

Du Bois, J. W. (1991). Transcription design principles for spoken discourse research. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 1(1): 71-106.

Dupret, B. (2001). *Adjudication in action: An ethnomethodology of law, morality and justice..* Ashgate Publishing Group.

Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press

Duranti, A. (2004). Agency in language. *A companion to linguistic anthropology*, 451-473.

Duranti, A. (2005). *Antropologia del linguaggio*. Meltemi Editore srl.

Duranti, A., Goodwin, C. (a cura di) (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press

Emiliani F. (a cura di) (2002). *I bambini e la vita quotidiana*. Roma: Carocci.

Epstein, J. (1995). "School/family/community partnership". In *Caring for the children we share*. *PhiDeltaKappan* 7,6(9):701-712.

Epstein J. L., Clark Salinas K. (2004). Partnering with Families and Communities: A Well-Organized Program of Family and Community Partnerships Yields Many Benefits for Schools and Their Students, in "Schools as Learning Communities", 61, (8): 12-24.

Epstein, J. L. (2018). School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44(3): 397-406, DOI: 10.1080/02607476.2018.1465669.

Epstein, J. L., Galindo, C. L., & Sheldon, S. B. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462-495.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody journal of Education*, 81(2): 81-120.

Ericsson, K., Larsen, G. (2000), Skolebarn og skoleforeldre, Pax forlag.

Fabbri, M. (2012). Ragioni d'alleanza, problemi di disalleanza: territori e servizi per l'infanzia fra cultura e controcultura. In *Dis-alleanze nei contesti educativi*, pp. 63 - 75. Roma: Carocci.

Fabbri, M. (2014). *Fra etica, riflessività e deontologia. Direzioni di paradossalità, andata e ritorno: oltre il doppio legame*. In M.Contini, S.Demozzi, M. Fabbri, A. Tolomelli, Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza, pp. 117-151. Milano: Franco Angeli

Fabbri, M. (2016). Sciogliere i nodi del tempo. Ingiunzioni e predizioni paradossali fra esperienze personali e realtà storica. *Rassegna Di Pedagogia*, LXXIV (1-2): 55 -72.

Fabbri, M. (2018). *Procedere per sconfinamenti. Il 'problematicismo pedagogico' e le sue tensioni euristiche*. In *La Competenza Di Ricerca Nelle Professioni Educative* (pp. 41-55). Lecce: Pensa Multimedia.

Fablet, D. (2007). *L'éducation des jeunes enfants: pour de nouvelles modalités d'accueil éducatif*.

Fairhurst, G. T., & Cooren, F. (2004). Organizational language in use: Interaction analysis, conversation analysis, and speech act schematics. *The Sage handbook of organizational discourse*, 131-152.

Fasulo, A., & Pontecorvo, C. (1999). Discorso e istruzione. In C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, 67-87.

Fatigante, M. (2006). Teoria e pratica della trascrizione in Analisi Conversazionale. L'irriducibilità interpretativa del sistema notazionale. In Burki, I, De Stefani, E. (a cura di) *Trascrivere la lingua. Dalla filologia all'analisi conversazionale*. Bern, P. Lang (pp. 219-256)

Favaro, G. (2005). Dare due nomi alle cose. L'italiano L2 dei più piccoli. In Iori, B. (a cura di). *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e del bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, pp. 108-114. Milano: Franco Angeli.

Fele, G. (1999). L'analisi della conversazione come una sociologia particolare. In Galatolo, R., Pallotti, G. (a cura di) *La conversazione: un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Fele, G. (2002). Il rituale come pratica sociale. Note sulla nozione di rituale in Durkheim. *Émile Durkheim, contributi ad una rilettura critica*, Roma, Meltemi, 205-34.

- Fele, G. (2007). *L'analisi della conversazione*. Bologna: il Mulino
- Ferguson, C. A. (1964). Baby Talk in Six Languages. *American Anthropologist*, 66: 103-114.
- Foucault, M. (1980). Two Lectures Lecture One: 7 January 1976.
- Frankel, R. M. (1984). *Communicating Bad News to Patients and Families*, Physician's, Quarterly,
- Fullan, M. (1997). "Broadening the concept of teacher leadership". In S. Caldwell (Ed.), *Professional development in learning-centered schools*.
- Galatolo, R., Pallotti, G. (1999). (a cura di). *La conversazione: un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Galatolo, R., Vassallo, E., & Caronia, L. (2015). Je m'en mets toute seule". Séquences d'étayage dans les repas de famille. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 101, 117 - 135.
- Galatolo, R., Caronia, L. (2018). *Morality at dinnertime: the sense of the Other as a practical accomplishment in family interaction*, *Discourse & Society*, 29: 43 - 62.
- Garcia D. C. (1990). *Creating parental involvement: A manual for school children and parents interacting program*. Miami: Florida International University.
- Garcia- Sanchez, I., & Orellana, M. F. (2006). The Construction of moral and social identity in immigrant children's narratives-in-translation. *Linguistic and Education*, 17, 209-239.
- Garfinkel, H. (1963) "A Conception of, and Experiments with 'Trust' as a Condition of Stable Concerted Actions" in *Motivation and Social Interaction*

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.

Garfinkel, H., & Wieder, D. L. (1992). Evidence for locally produced, naturally accountable phenomena of order*, Logic, reason, meaning, method, etc., in and as of the essentially unavoidable and irremediable heredity of immortal ordinary society: IV two incommensurable, asymmetrically alternate technologies of social analysis. In G. Watson & R. Seiler (Eds.), *Texts in context: Contributions to ethnomethodology* (pp. 175–206). London: Sage.

Garfinkel, H. (2002). Ethnomethodology's program: Working out Durkheim's aphorism. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (2003). Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance. University of Wales Press.

Gavioli, L. (1999). Alcuni meccanismi di base dell'analisi della conversazione. In Galatolo, R., e Pallotti, G. (Eds.) *La conversazione. Un' introduzione allo studio dell'interazione verbale*, pp. 43-67. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Genovese, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bononia University Press

Gibson, JJ. (1977). The Theory of affordance. In Shaw, R., Bransford, J. (a cura di). *Perceiving, Acting and Knowing: Toward an Ecological Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gigli, A. (2007). "Mamme e papà attraverso gli occhi delle educatrici. Indagine su reciproche rappresentazioni, problematiche relazionali, conflitti", «RICERCHE DI PEDAGOGIA E DIDATTICA», pp. 1 - 21.

- Gigli, A. (2010). La parola a mamme e papà: cosa pensano i genitori della propria efficacia educativa e dei bisogni delle famiglie, «RICERCHE DI PEDAGOGIA E DIDATTICA», fascicolo 1 (5): 1 - 27.
- Gigli, A. (2011). La faccia nascosta della “crisi educativa” delle famiglie: riflessioni sulla “evoluzione” delle funzioni genitoriali, «INFANZIA», 5: 328 - 330.
- Gigli, A. (2010). Molte famiglie: quelle “normali” e...le altre. in Contini, M. (a cura di) Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti della pedagogia. Roma: Carocci editore.
- Gigli, A. (2012) L'alleanza ai tempi della crisi: elementi di problematicità e fattori propulsivi. In Contini, M.G., (a cura di), Dis-alleanze nei contesti educativi. Roma: Carocci editore.
- Giglioli, P. P. (1990). *Rituale, interazione, vita quotidiana: saggi su Goffman e Garfinkel*. Clueb.
- Giglioli, P. P., & Fele, G. (Eds.). (2000). *Linguaggio e contesto sociale*. Bologna: Il mulino.
- Giles, H., Coupland, J., Coupland, N. (eds.) (1991). *Contexts of Accommodation*. Cambridge University Press.
- Gill, V. (1998). Doing attributions in medical interaction: Patients' explanations for illness and doctors' responses. *Social Psychology Quarterly* 61: 342-60
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Gobbo, F. (2009). *L'educazione ai tempi dell'intercultura*. Roma: Carocci
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York, NY: Doubleday.

- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual. Essays on face-to-Face behavior*. Allen Lane: The PenguinPress.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper Colophon Books.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25, pp.1-29
- Goffman, E. (1981). *Forme del parlare*. (Trad. it) Bologna: Il Mulino.
- Gold, R. (1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces*, 36: 217-213
- Goldschmied E., Jackson, S. (1994): *Persone da zero a tre anni*. Trad. it. Bergamo: Edizioni Junior, 1996.
- Gomila, M. A., Pascual, B., & Quincoces, M. (2018). Family-school partnership in the Spanish education system. *Journal of Education for Teaching*, 44(3): 309-320.
- Goodwin, C., (1994). Professional vision. *American Anthropologis* 96 (3): 606-633.
- Goodwin, C. (1996). Co-constructing meaning in conversation with an aphasic man. *ROLSI* 28: 233–260.
- Goodwin, C. e Goodwin, M. H. (1987). Concurrent operations on talk: Notes on the interactive organization of assessments. *IPrA Papers in Pragmatics* 1: 1-52.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment situated human interaction. *Journal of Pragmatic*, 32 (10): 1489-1522.
- Goodwin, M. H. (2007). Children socializing children: Practices for negotiating the social orders among peers. *Research on language and Social Interaction*, 40 (4), 279-289

Goodwin, M.H., & Goodwin C. (1986). Gesture and corporation in the activity of searching for a word. *Semiotica*, 62 (1-2): 51-76.

Goodwin, C., & Goodwin, M. H. (1992). Assessments and the construction of context. In *Rethinking Context*. In A. Duranti, & C. Goodwin (Eds.), *Language as an Interactive Phenomenon* (pp.147-189). Cambridge: Cambridge University Press.

Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual review of anthropology*, 19(1): 283-307.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (1994). *People under three*. Reutledge.

Granata, A., Mejeri, O., & Rizzi, F. (2015). Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia. [Is not only a question of culture. Obstacles and resources in the family/ childhood school relationship]. *Rivista dell'Educazione Familiare [Family education magazine]*, 1: 79-91.

Greenfield, P. M., Quiroz, B., Raeff, C. (2000). Cross-Cultural Conflict and Harmony in the Social Contruction of the Child. *New Directions for Child and Adolescent Development*. Spring; (87), 93-108.

Grice, H. P., Cole, P., & Morgan, J. (1975). Logic and conversation. pp. 41-58.

Guerrini, V. (2018). Scuola e nuovi scenari familiari: tra complessità e forme di alleanza educativa. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10(15-16), 304-321.

Guerzoni, G., (2012) Uguaglianza/diversità: pratiche e retoriche della disalleanza. In Contini, M. (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci editore

Gumperz, J.J. (1982). *Discourses Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. J., & Berenz, N (1993). Transcribing conversational exchanges. *Talking data: Transcription and coding in discourse research*, 9, 11-22.

Hadley, F., De Gioia, K. (2008). Facilitating a sense of belonging for families from diverse backgrounds in early childhood settings. *Early Childhood Matters*, n. 111, pp. 41-46.

Hanks, W.F. (1989). Text and Textuality. *Annual Review of Anthropology*, 18:95-127

Hanks, W.F. (1996). *Language and Communicative Practices*. Westview Press, Boulder, CO.

Harkness, S., and Super, C. M. (a cura di) (1996). *Parents' Cultural Belief Systems: Their Origins, Expressions and Consequences*. New York: Guilford Press.

Heap, J. L. (1997). Conversation analysis methods in researching language and education. In *Encyclopedia of language and education*, pp. 217-225. Springer, Dordrecht.

Heath, C. and Luff, P. (1991) Collaborative Activity and Technological Design: Task Coordination in the London Underground Control Rooms. In *Proceedings of ECSCW'91, The European Conference on Computer-Supported Cooperative Work*. Kluwer Press.

Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York, NY: The New Press.

Heritage, J., (1984). Garfinkel and ethnomethodology. A change of state token and aspect of its sequential placement. In Atkinson, M., Heritage, J., (a cura di) (1984). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Heritage, J. (1985). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk. Analyzing data. In D. Silvermann (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, pp.222-245. London: Sage.

Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk: Analyzing data. In D. Silverman (Ed.) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, pp.223- 245 . London: Sage Publications.

Heritage, J. (2012a). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1): 1-29.

Heritage, J. (2012b). The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1): 30-52.

Heritage, J., & Clayman, S. (2010). *Talk in Action: Interactions, Identities, and Institutions*. Oxford: Oxford University Press.

Heritage, J., & Greatbatch, D. (1991). On the institutional character of institutional talk: the case of news interviews. In: D. Boden, D.H. Zimmerman, eds. *Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis*, pp.93-137. Cambridge: Polity Press.

Heritage, J., & Raymond, G. (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in assessment sequences. *Social Psychology Quarterly*, 68, 15-38.

Heritage, J., & Raymond, G. (2006). The epistemics of social relationships: Owning grandchildren. *Language in Society*, 35(5): 677-705.

Heritage, J., & Raymond, G. (2012). Navigating epistemic landscapes: Acquiescence, agency and resistance in responses to polar questions. In J. P. De Ruiter (Ed.), *Questions: Formal, functional and interactional perspectives*, pp.179-192. Cambridge: Cambridge University Press.

Hester, S., & Eglin, P.

(1997). Chapter Seven Conclusion: Membership Categorization Analysis and Sociology. *Culture in action: Studies in membership categorization analysis*, (4), 153.

Hester, S. & R. Fitzgerald (1999). Category, predicate and contrast: Some organizational features in a radio talk show. In P.L. Jalbert (ed.), *Media Studies: Ethnomethodological Approaches*: 171–193. University of America Press.

Holt, E. (1996). Reporting on talk: The use of direct reported speech in conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 29(3): 219-245.

Holt, E. (2000). Reporting and reacting: Concurrent responses to reported speech. *Research on Language and Social Interaction*, 33(4): 425–454.

Holt, E. (2009). Reported speech. In Hondt, S., Ostman, J.O., Verschueren, J. (Eds.), *The Pragmatics of interaction* (pp.190-201). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Holt, E., Clift, R. (2007). *Reporting Talk. Reported speech in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and teacher education*, 18(7): 843-867.

Hinnerkamp, V. (1989). “Turkish Man you?”. The conversational Accomplishment of the Social and Ethnic Category of “Turkish Guestworker”. In Chaput Waksler F., Ervin Goffman’s Sociology, in *Human Studies, Special Issues*, 12, (1-2):118-46

Howard, K. M., Lipinoga, S. (2010). Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language and Communication*, 30: 33–47.

Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American educational research Journal*, 40(2), 319-351.

Hudak, P. L., & Maynard, D. W. (2011). An interactional approach to conceptualising small talk in medical interactions. *Sociology of health & illness*, 33(4): 634-653.

Husserl, E. (1972). *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie: úvod do fenomenologické filosofie*. Academia.

Iori, V. (2016). *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, 18-29.

Jedlowski, P. (2007). *Memoria e interazioni sociali. Memoria e saperi percorsi transdisciplinari*. Roma: Meltemi.

Jedlowski, P. (2008). *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci

Jedlowski, P. (2009). *Il racconto come dimora: Heimat e le memorie d'Europa*. Bollati Boringhieri.

Horvat, E., Weininger, B. E., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between home and school and parents networks. *American Educational Research Journal*, 40(2): 319-351.

Hutchby, I. (1998). *Confrontation Talk: Argument, asymmetries and Power on Talk Radio*. Lawrence Erlbaum.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Jefferson, G. (1974). Error correction as an interactional resource. *Language in society*, 3(2): 181-199.

Jefferson, G. (1985). "Notes on a systematic development of the acknowledgment tokens 'yeah' and 'mm hm'", *Papers in Linguistics*,

Jefferson, G. (1985). On the interactional unpackaging of a 'gloss'. *Language in society*, 14(4): 435-466.

Jefferson, G. (1988). On the sequential organization of laughter in talk about troubles. *Social Problems*, 35(4): 418-441.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, pp.13-23. Philadelphia: John Benjamins.

Jefferson, G. (2004). "At first I thought". A normalizing device for extraordinary events. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, pp.132-167. Philadelphia: John Benjamins.

Keenan, E. O., & Schieffelin, B. (1976, October). Foregrounding referents: A reconsideration of left dislocation in discourse. In *Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 2: 240-257.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). *S'adresser à autrui: les formes nominales d'adresse en français*. Chambéry: Université de Savoie.

Kidwell, M., & Kevoe-Feldman H. (2018). Making an impression in traffic stops: Citizens' volunteered accounts in two positions. *Discourse Studies*, 1-24.

Kim, M. E., Sheridan, M. S., Kyongboon, K., & Koziol, N. (2013). Parents beliefs and children behavioral functioning: The mediating role of parent-teacher relationship. *Journal of Psychology*, 51(2), 175- 185.

Klein, G. B., Dossou, K. M., & Pasquandrea, S. (2014). Embodying epistemicity. Negotiating (un)certainty through semiotic objects. In A. Zuczkowski, R. Bongelli, I. Riccioni, & C. Canestrari (Eds.). *Communicating Certainty and Uncertainty in Medical, Supportive and Scientific Contexts*, pp. 223-246. Amsterdam: John Benjamins

Kotthoff, H. (2015). Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent–teacher-conferences. *Linguistic and Education*, Vol. 31, September 2015, 286-303

Labov, W. (1970). The study of language in its social context. *Studium Generale*, 23, pp.30-87. Tr. It. In Giglioli (a cura di) *Linguaggio e società*. Bologna: il Mulino.

Labov, W. & D. Fanshel (1977). *Therapeutic Discourse: psychotherapy as conversation*. Academic Press.

Lakoff, R. (1972). Language in context. *Language*, 48(4), 907-927

Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. London: Falmer Press

Lawrence-Lightfoot S. (2003). *The Essential Conversation: What Parents and Insegnantes Can Learn Each Other*. New York: Random House

Leonardi, P., Viaro, M. (1990). *Conversazione e Terapia*. Milano: Raffaello Cortina Editore

- Lerner, G. (1992). Assisted Storytelling: Deploying shared Knowledge ad a practical matter. *Qualitative Sociology*, 15, 247-266.
- Levinson, S. C. (1979). Activity types and language. *Linguistics*, 17, 356-399
- Levinson, S. C. (1983). *La pragmatica*. (Trad. it.) Bologna: il Mulino
- Linell, P. & T. Luckmann (1991). Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In Marková & K. Foppa (eds.): 1–20.
- L o m a x , H . , & C a s e y , N . (1 9 9 8) . R e c o r d i n g s o c i a l life: Reflexivity and video methodology. *Sociological researchonline*, 3(2), 1-26.
- Longo, G. (1990). *Presentazione a Bozzi P., Fisica Ingenua*. Milano: Garzanti
- Lotman, J. M. (2006). *Tesi per una semiotica delle culture*. Roma: Meltemi Editore.
- Lucy, L. A., & Lucy, J. A. (Eds.). (1993). *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lusso, V. C. (2010). *È intelligente ma non si applica: come gestire i colloqui scuola-famiglia*. Edizioni Erickson.
- MacLure, M., & Walker B.M. (2000). Disenchanted evenings: the social organization of talk in parent-teacher consultations in UK secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 5-25.
- Malinowski, B. (1923). Psycho-analysis and anthropology. *Nature*, 112(2818), 650.
- Mayes, P. (1990). Quotation in Spoken English. *Studies in Language*, 14, 325-363.

Maynard, D. W. (1988). Language, interaction, and social problems. *Social Problems*, 35(4), 311-334.

Maynard, D. W. (1991). Interaction and asymmetry in clinical discourse. *American journal of sociology*, 97(2), 448-495.

Maynard, D. W. (1991). The perspective-display series and the delivery and receipt of diagnostic news. *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis*, 164-92.

Maynard, D. W. (1992). On clinicians co-implicating recipients' perspective in the delivery of diagnostic news. *Talk at work: Interaction in institutional settings*, 331-358.

Maynard, D.W. (1996) "On 'realization' in everyday life: the forecasting of bad news as a social relation", in *American Sociological Review*

Maynard, D. W. (2003). *Bad news, good news: Conversational order in everyday talk and clinical settings*. University of Chicago Press.

Maynard, D.W., & Manzo J.F. (1993). On the sociology of justice: Theoretical notes from an actual jury deliberation. *Sociological Theory*, 11(2):171-193.

Maynard, D.W., & Frankel, R.M. "On Diagnostic Rationality: Bad News, Good News, and the Symptom Residue" in John Heritage and Douglas W. Maynard

(eds.) *Communication in Medical Care: Interaction between Physicians and Patients*,
Cambridge University Press, in press

McNamara Horvat, E., Weininger, E. B., Lareau, A. (2003). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Network. *American Educational Research Journal*, 40, (2): 319- 351.

McNeill, D & Levy, E. (1982). Conceptual representations in language activity and gesture. In : R Jarvella & W. Klein (Ed.), *Speech, place and action : studies in deixis and related topics*, pp.271-295. Chichester : John Wiley & Co.

McNeill, D. (1992). *Hand and mind*. Chicago : University of Chicago Press.

McNeill, D. (2000). *Language and gesture*. Cambridge : Cambridge University Press.

McPhail, C., Wohlstein, R.T. (1982). Using Film to Analyze Pedestrian Behavior. *Sociological Methods & Research*, 10 (3): 347 - 375.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organisation in the classroom*,
Cambridge; Harvard University Press.

Mehan, H. (1983). The role of language and the language of role in institutional decision making. *Language in Society*, 12: 187-211.

Milani, P. (2009). La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia [Formation and research in family education. State of art in Italy]. *Rivista Italiana dell'Educazione Familiare*, 1, 17-35.

Milani, P. (2010). *Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia.*

Milani, P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia dei rapporti fra scuole e famiglie [Crossing borders and connections. For a new geography of relations between schools and families]. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 25-37.

Mizzau, M. (1999). Parola a più voci: il discorso riportato. In Galatolo, R., e Pallotti, G. (Eds.) *La conversazione. Un' introduzione allo studio dell'interazione verbale*, pp. 187-205. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mondada, L. (2002) Describing surgical gestures: The view from researcher's and surgeon's video recordings, paper presented at "Gesture. The Living Medium", First Congress of the International Society for Gesture Studies, The University of Texas at Austin, retrieved March 7, 2008 from http://www.utexas.edu/coc/cms/International_House_of_Gestures/Conferences/Proceedings/Contributions/Mondada/Austin=Mondada=txt.doc

Mondada, L. (2003). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : le pointage comme pratique de prise de tour. *Cahiers de linguistique française* 26, 269-292.

Mondada, L. (2008). Using video for a sequential and multimodal analysis of social interaction: Videotaping institutional telephone calls. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9, 3.

Mondada, L. (2009). The embodied and negotiated production of assessments in instructed actions. *Research on Language and Social Interaction* 42 (4), 329–361.

Mondada, L., & Dubois, D. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction: le pointage comme pratique de prise de tour. *Cahiers de linguistique française*, 26, 269-292.

Morin E., (2001). I sette saperi necessari per l'educazione del futuro. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensiero riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci editore.

Murphy, E., & Dingwall, R. (2001). The ethics of ethnography. Handbook of ethnography, 339-351.

Nordahl, T. (2000): En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv. Avhandling til dr. politgraden ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Nordahl, T.,vSkilbrei, M.-L. (2002): Det vanskelige samarbeidet. NOVA-rapport 13/02.

Nordahl, T. (2002). Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Oslo:Universitetsforlaget.

Norrick, N. R. (1991). On the organization of corrective exchanges in conversation. Journal of Pragmatics, 16(1), 59-83.

Ochs, E. (1979). Transcription as a Theory. In E. Ochs e B. Schieffelin (a cura di). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press

Ochs, E. (1988). *Culture and Language Development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ochs, E. (2006). *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*. Roma: Carocci

Ochs, E., Schieffelin, B. B., & Platt, M. (1979). Propositions across utterances and speakers. *Developmental pragmatics*, 251-268.

Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2008). Language Socialization and Language Acquisition. *Encyclopedia of Language and Education*, 2580-2594.

Ochs, E., & Kremer-Sadlik, T. (2013). *Fast-forward family: Home, work, and relationships in middle-class America*. University of California Press.

Orletti, F. (a cura di) (1994). *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*. Roma: NIS

Ochs, E., Schegloff, E. A., & Thompson, S. A. (Eds.). (1996). *Interaction and grammar* (Vol. 13). Cambridge University Press.

Orletti, F. (1993). *L'educazione linguistica nella scuola superiore: un itinerario formativo*. La Nuova Italia.

Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Roma: Carocci.

Orletti, F., Testa, R. (1991). La trascrizione di un corpus di interlingua: aspetti teorici e metodologici. In *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*. 20(2), 243-283.

Pallotti, G. (2007). Conversation analysis: Methodology, machinery and application to specific settings. In H. Bowles, & P. Seedhouse (Eds.), *Conversation Analysis and Language for Specific Purposes*, (pp.1-31), Bern, Switzerland: Peter Lang.

Pallotti, G. (2001). L'ecologia del linguaggio: contestualizzazione dei dati e costruzione di teorie (pp. 37-57). Bulzoni.

Pallotti, G., & Wagner, J. (Eds.). (2011). L2 learning as social practice: Conversation-analytic perspectives. NatlForeign Lg Resource Ctr.

Perakyla, A. (1998). Authority and Accountability: The Delivery of Diagnosis in Primary Health Care, *Social Psychology Quarterly*, 61(4): 301-320.

Peräkylä, A. (1995). *AIDS counselling: Institutional Interaction and clinical Practice*. Cambridge University Press.

Pfeiffer, I. S., & Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales-preschool/ kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19-29.

Pianta, R. (1999). *La relazione bambino-insegnante*. (Trad. it.) Milano: Raffaello Cortina.

Pianta, M. (2001). Globalizzazione dal basso. *Economia mondiale e movimenti sociali*.

Pillet-Shore, D. (2001). "Doing pretty well": How teacher manage the interactional environment of unfavorable student evaluation in parent-teacher conferences. Unpublished master tesi. University of California, Los Angeles

Pillet-Shore, D. (2003). Doing 'okay': On the multiple metrics of an assessment. *Research on Language and Social Interaction* 36 (3), 285-319.

Pillet-Shore, D. (2012). The problem with praise in parent-teacher interaction. *Communication Monographs*, 79 (2), 181-204

Pillet-Shore, D. (2014). Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. Paper presented at the 100th Annual Convention of the National Communication Association, Chicago

Pillet-Shore, D. (2015). Being a "good parent" in Parent-Teacher Conferences. *Journal of Communication*, 65(2):373-395

Pillet-Shore, D. (2015). Complaints. *The International Encyclopedia of Language and Social Interactions*, 1: 1-7.

Pillet-Shore, D. (2016). Criticizing another's child: How teachers evaluate students during parent-teacher conferences. *Language and Society*, 45, 33-58.

Pillet-Shore. (2017). Preference organization. *The Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.132.

Pomerantz, A. (1978). Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints. In Schenkein, J. (a cura di) *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press

Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessment: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In Atkinson, M., Heritage, J. (a cura di) *Structures*

of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Pontecorvo C. (1984). Problemi e priorità nella formazione dei formatori, in “Scuola e città”, 2, 70-74.

Pontecorvo C. (1990). La formazione di insegnanti/ricercatori, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa, pp. 376-385. Milano, Franco Angeli.

Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C. (a cura di) (2004). Discutendo si impara. Roma: Carocci.

Polanyi, L. (1996). The linguistic structure of discourse. *Tilburg University*.

Psathas, G., & Anderson, T. (1990). The 'practices' of transcription in conversation analysis. *Semiotica*, 78(1-2), 75-100.

Raymond, G. (2000). The voice of authority: The local accomplishment of authoritative discourse in live news broadcast. *Discourse Studies*, 2:354-79.

Rigotti, E., & Cigada, S. (2004). *La comunicazione verbale*. Apogeo Editore.

Robinson, K., Harris, A. (2014). The broken compass: Parental involvement with children's education. Cambridge: Harvard University Press.

Roter, D. (1977). *Patient participation in the patient-provider interaction: the effects of patient question asking on the quality of interaction, satisfaction and compliance*. Health Educ. Monogr, 5, 281-315.

Sacks, H. (1984). On doing “being ordinary”. in Atkinson, M., Heritage, J. (a cura di) (1984). Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press

Sacks, H. (1987). On the preference for agreement and contiguity in sequences in conversation. In G. Button & J. R. E. Lee (a cura di), *Talk and social organization*. Clevedon: Multilingual Matters, 54-69.

Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Basil Blackwell

Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4): 696–735.

Sayad A. (1999): *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Trad. It. Milano: Raffaello Cortina, 2002.

Schegloff, E. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, 2: 1075-1095

Schegloff, E. (1979). Identification and recognition in telephone conversation openings. In G. Psathas(ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, pp. 23–78. Irvington Publishers.

Schegloff, E. Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 7: 289–327.

Schegloff, E.A. (1987). Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. In J. Alexander, B. Giesen, R. Munch , & N. Smelser (Eds.), *The Micro-Macro Link* (pp. 207-234). Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Schegloff, E. A. (1992). To Searle on Conversation: A Note in Return." in J. R. Searle et al.,(Eds.), *(On) Searle on Conversation* (pp. 113-128). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Schegloff, E. A. (1996). Some practices for referring to persons in talk-in interaction: A partial sketch of a systematics. In B. Fox (Ed.), *Studies in Anaphora* (pp.437-485). Amsterdam: John Benjamins.

Schegloff E. A. (1997). Whose Text? Whose Context?. *Discourse & Society*, 8(2), 165-187.

Schegloff, E. A. (2007). The organization of preference/ dispreference. In E. A. Schegloff (Ed.), *Sequence Organization in Interaction. A Prior in Conversation Analysis* (pp.59-96). Cambridge: Cambridge University Press. Chapter DOI: 101017/CBO09780511791208.006.

Schegloff, E. A. (2007b). "Conveying who you are: The presentation of self, strictly speaking." In J. N. Enfield, & T. Stivers (Eds.), *Person Reference in Interaction: Linguistic, Cultural and Social Perspectives*, (pp.123-148). Cambridge: Cambridge University Press.

Schegloff, E., Sacks, H., (1973). *Opening up closing*. in *Semiotica*. 8: 289-327 .

Shön D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Trad. it. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.

Shön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli.

Schutz, A. (1962). *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*.

- Schütz, A. (1974). *La fenomenologia del mondo sociale*, il Mulino. *Bologna (ed. orig. 1960)*.
- Schieffelin, B.B., Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology* 15, 163-191.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1979). *Developmental pragmatics*. Academic Press.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Searle, J.A. (1969). *Speech Acts. An essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University press.
- Sinclair, J. & M. Coulthard (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Sidnell, J. (2009). Coordinating gesture, talk and gaze in reenactments. *Research on Language and Social Interaction*, 39(4): 377-409.
- Silva, C. (2006). Famiglie immigrate ed educazione dei figli. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 30-36.
- Silva, C. (2008). La relazione tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2 - 2008, pp. 23-36
- Silverman, D., Perakyla, A. (1990). AIDS counselling: The interactional organisation of talk about 'delicate' issues. *Sociology of Health and Illness*, 12(3): 293-318.
- Sinclair, J. McH, Coulthard, R. M. (1975). *Toward an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*
- Sirna, C. (1992). *Lingua e apprendimento in prospettiva interculturale*. Messina: Edas

Sirna, C. (1997). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini Studio.

Sirvani, H. (2007). The effect of teacher communication with parents on students' mathematics achievement. *American Secondary Education* 36 (1), 31-46.

Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. Boston: Northeastern Press.

Spitzer, L. (2007). *Lingua italiana del dialogo*. In Caffi C. e Segre C., traduzione di Tonelli L. Milano: *Il Saggiatore*.

Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt Rinehart Winston

Spitz, R.A. (1957). *No and yes : on the genesis of human communication*. New York : International Universities Press.

Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language and Social Interaction*, 45(3), 297-321.

Stivers, T. (2006). Treatment decisions: Negotiations between doctors and parents in acute care encounters. In *Communication in medical care: Interaction between primary care physicians and patients*, pp. 279-312. Cambridge University Press.

Stivers, T. (2007). *Prescribing under pressure: Parent-physician conversations and antibiotics*. London: Oxford University Press.

Stivers, T. (2008). Stance, Alignment, and Affiliation during storytelling: When nodding is a token of affiliation. *Research on Language and Social Interaction*, 41(1): 31-57.

Sánchez, I. G., & Orellana, M. F. (2006). The construction of moral and social identity in immigrant children's narratives-in-translation. *Linguistics and education*, 17(3), 209-239.

Subotnik, R., Faye, P., Olszewski-Kubilius, & Worrell F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.

Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Cambridge university press.

Swick, K..J., Broadway, F. (1997). Parental efficacy and successful parent involvement. *Journal of Instructional Psychology* 24 (1), 69-75.

Taylor, C., (1987). Interpretation and the Science of Man. In Rabinow, P., Sullivan, W.M. (a cura di), *Interpretative Social Science: A second Look*. Berkley: University of California Press

Thompson, M. (2018). *Cultural theory*. Routledge.

Todorova, I. L., Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2008). Changing stories: The evolving narratives of immigrant children. *Cognitie, Creier, Comportament/ Cognition, Brain, Behavior*, 12(4), 345-367.

Ten Have, P. (1997). In the Presence of Data. Conversation Analysis as ‘Empirical Philosophy. Paper read at the conference on ‘Ethnomethodology, an Improbable Sociology?’, Cerisy-la-Salles, France.

Ten Have, P. (2007). Introducing qualitative methods. *Doing conversation analysis: A practical guide (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publication Ltd.*

Testa, R. (1994). La descrizione nell'intervista sociolinguistica: procedure di analisi e analisi procedurale. *F. Orletti (a cura di) Tra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Roma, Nis.

Thompson, J.B. (1998). *Mezzi di comunicazione e modernità*. Bologna: Il Mulino.

Tracy, K., & Robles, J. (2009). Questions, questioning, and institutional practices: an introduction. *Discourse Studies*, 11(2), 131-152.

Tracy, K. (2011). A facework system of minimal politeness: Oral argument in appellate court. *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture*, 7(1), 123-145.

Vandenbroeck M., Roets G., Snoeck A., (2009). Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, n. 17 (2), June, pp. 203-216.

Van Dijk, T. A. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse & Society*, 17(3), 359-383.

Vannini, I. (2009). *La qualità nella didattica: metodologie e strumenti di progettazione e valutazione*. Edizioni Erickson.

Visalberghi, A. (1965). *Problemi della ricerca pedagogica*. La Nuova Italia.

Walker, J. M., & Dotger, B. H.
(2012). Because Wisdom Can't Be Told: Using Comparison of Simulated Parent-Teacher Conferences to Assess Teacher Candidates' Readiness for Family-School Partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62-75.

Walker, J. M., & Legg, A. M. (2018). Parent-teacher conference communication: a guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 366-380.

Walker, I., & Crogan, M. (1998). Academic performance, prejudice, and the jigsaw classroom: New pieces to the puzzle. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8(6), 381-393.

Walker, C. L., Tedick, D. J. (2000). The complexity of immersion education: Teachers address the issues. *The Modern Language Journal*, 84(1), 5-27.

Walker-Dalhouse, D., Dalhouse, A. D. (2006). Investigating White preservice teachers' beliefs about teaching in culturally diverse classrooms. *Negro Educational Review*, 57(1/2), 69.

Weiss, B. D., Mays, M. Z., Martz, W., Castro, K. M., DeWalt, D. A., Pignone, M. P., Hale, F. A. (2005). Quick assessment of literacy in primary care: the newest vitalsign. *The Annals of Family Medicine*, 3(6), 514-522.

Wentzel, K. (1998). *Social Relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers and peers*, *Journal of educational Psychology*,

Whalen, M.R., & Zimmerman, D.H. (1987). Describing trouble: Practical epistemology in Citizen calls to the police. *Language and Society*, 19(4): 465-492.

Whalen, J., Zimmerman, D.H., & Whalen, M.R. (1988). When words fail: A single case analysis. *Social Problems*, 35(4): 335-362.

Whalen, M., Zimmerman, D. (1990). Describing trouble: Practical epistemology in citizen calls to the police. *Language in Society* 19:465-92

Willemse, T.M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education, *Journal of Education for Teaching*, 44:3, 252-257. DOI: 10.1080/02607476.2018.1465545

Wolf D.L. (2002), There's no place like 'Home': emotional transnationalism and the struggles of second-generation Filipinos. In Levitt P. e Waters M.C. (a cura di), *The changing face of home: the transnational lives of the second generation*. New York, Russell Sage Foundation., pp. 255-294.

Wootton, A.J. (1997). *Interaction and the development of mind*. Cambridge University Press

Xu, Z. & Gulosino, C. A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics*, 14 (3), 345-367.

Zanetti, M. A. (2012). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie* [Children and young with high potential. A guide for educators and families]. Roma: Carocci.

Zaninelli F. L. (2014). La partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi educative per l'infanzia in Italia. In: Guerra M., Luciano E. (a cura di), *Costruire partecipazione*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Junior, pp. 99-111.

Zimmerman, M. A. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of community psychology*, 18(1), 169-177.

Zucchermaglio, C. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

Documenti consultati

Patto di corresponsabilità educativa

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0416405a-b414-4d87-b0e9-ce0959bf6f70/linee_guida.pdf

Quaderno del patto di corresponsabilità

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/6d48b75c-969f-492b-aa09-7c6fe36cfe3f/quaderno_corresponsabilita.pdf

Ministero della Pubblica Istruzione (2007). La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Settembre 2012, MIUR

<http://www.miur.gov.it/intercultura> EURYDICE 2006 L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa (2006)

http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=1836

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Improving the Quality of Teacher Education COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND THE EUROPEAN PARLIAMENT (2007)

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Common European Principles for Teacher. Competences and Qualifications (2010)

http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf

TNTEE (Thematic Network on Teacher Education in Europe), Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa, Traduzione italiana in “Università e Scuola”, 1/R- 2000, pp.18-31; 2/R-2000, pp. 90-106; 1/R-2001, pp. 54-66; 2/R-2001, pp. 41-63.

Abstract

A partire dalle teorie di Bronfenbrenner sull'ecologia dello sviluppo umano (1979), una quantità impressionante di ricerca è stata dedicata ad esplorare i modi in cui i mondi di socializzazione primaria dei bambini (famiglia e scuola) si connettono e creano (o meno) un ambiente ecologico in cui stabilire legami e in cui far circolare conoscenze e competenze allo scopo di favorire uno sviluppo armonioso del bambino (Epstein, 1983; 1984; Bronfenbrenner, 1986). Da allora, i colloqui scolastici tra genitori e insegnanti sono stati legalmente stabiliti in molti paesi, come fondamentali occasioni in cui realizzare e incentivare la partnership e il dialogo costruttivo tra scuola e famiglia (Christenson & Sheridan, 2001; Kim, Sheridan, Kwon & Koziol, 2012; Milani, 2012; Granata, Mejeri, & Rizzi, 2015).

Il quadro pedagogico generale definisce questi incontri come un terreno comune per la famiglia e la scuola, in cui l'obiettivo istituzionale è quello di condividere la valutazione relativa al rendimento scolastico del bambino unitamente alle strategie educative volte a sostenere il suo sviluppo e il suo benessere (Kotthoff, 2015; Pillet Shore, 2003). Durante i colloqui, genitori e insegnanti dispongono di un “tempo” e di uno “spazio” istituzionale all'interno del quale è possibile costruire un terreno condiviso di pratiche, esperienze, vissuti e possibili preoccupazioni (Davitti, 2013). Poiché i colloqui tra genitori e insegnanti possono essere considerati come “la chiave di volta” della comunicazione istituzionale tra scuola e famiglia volta a favorire e incentivare le alleanze (Sanchez e Orellana, 2006: 212), una grande quantità di ricerche è stata dedicata all'analisi delle percezioni e dei vissuti di insegnanti e genitori, principalmente attraverso metodologie di self-report (Epstein & Salinas, 2004; Milani, 2008; Granata, Mejeri & Rizzi, 2015). Tuttavia, sono ancora relativamente pochi gli studi che si sono occupati di analizzare come i colloqui tra genitori e insegnanti si realizzano in quanto eventi comunicativi, cioè come i partecipanti (in modo diverso) costruiscono tramite il discorso le loro valutazioni e le

loro identità di genitori e insegnanti (Baker & Keogh, 1995; Pillet-Shore, 2003, 2012, 2015; Kotthoff, 2015; Howard & Lipinoga, 2010; MacLure & Walker, 2000). MacLure e Walker (2000) affermano che è proprio nei dettagli dell'interazione stessa che è possibile notare come genitori e insegnanti definiscono i loro ruoli, le responsabilità e i confini tra casa e scuola (p.21). Nell'interessante ricerca condotta da Walker (1998), 11 insegnanti su 12 intervistati hanno riferito di aver ricevuto una formazione insufficiente su come sostenere una comunicazione efficace con i genitori e, di conseguenza, percepiscono di avere una mancanza di competenze comunicative e relazionali. Tali competenze comunicative vengono definite dagli insegnanti come parte fondamentale e integrante del successo di colloqui tra genitori e insegnanti e dunque sono percepite come un problema autentico nella formazione della professionalità del docente.

Pertanto, lo studio dei colloqui tra genitori e insegnanti come evento comunicativo può gettare luce su come le conoscenze e le esperienze relative alla famiglia e alla scuola domestici vengono "portati in essere" (Heritage, 1984) dai partecipanti, su come l'autorità e i ruoli siano negoziati e sul modo in cui questa negoziazione possa avere un impatto sul lavoro degli insegnanti e - in ultima analisi - anche sulla carriera scolastica dei bambini.

A partire da queste premesse, in questo lavoro di ricerca abbiamo videoregistrato 47 colloqui tra genitori e insegnanti in due scuole primarie, una nel Nord e una nel centro Italia. I dati raccolti sono stati trascritti e analizzati facendo riferimento al quadro teorico e metodologico dell'analisi conversazionale. Crediamo che un'analisi dettagliata di come viene gestita la conoscenza e negoziata l'autorità epistemica all'interno dello scambio comunicativo possa essere un interessante spunto di riflessione volto a rivedere e a ripensare criticamente alcune "certezze pedagogiche" riguardanti la comunicazione scuola-famiglia. Nel lavoro di analisi dei colloqui sono emerse alcune "linee" di riflessione che in parte hanno confermato la letteratura già esistente sui colloqui tra genitori e insegnanti e in parte hanno aggiunto nuove "sfumature". In particolare, ci siamo concentrate su come vengono costruite e

sostenute le traiettorie valutative da parte di genitori e insegnanti, sulla costruzione morale dell'essere un "buon genitore" e un "buon insegnante", sull'uso del discorso riportato come particolare strategia comunicativa, sui riferimenti ad esperti esterni alla scuola (come logopedisti, psicologi e medici) e sul modo (o sui modi) in cui vengono gestiti e negoziati i territori epistemici in colloqui con genitori stranieri. Queste analisi sono state accompagnate dalla più ampia riflessione circa il crescente entusiasmo contemporaneo verso "l'empowerment genitoriale". Questo concetto è sicuramente connotato in modo positivo ma è importante considerarlo anche in una cornice più riflessiva prendendo in considerazione il fatto che la crescente corrosione dei territori di conoscenza ed esperienza degli esperti (nel nostro caso degli insegnanti) e della relativa autorità epistemica possa nascondere alcuni rischi. Tra questi, il rischio maggiore può essere legato al fatto che i genitori si fanno sempre più promotori di una "prospettiva orientata al singolo alunno", sentendosi sempre più autorizzati a richiedere forme di intervento educativo personalizzato per i loro figli mentre gli insegnanti cercano sempre di portare in essere una "prospettiva di gruppo" con uno sguardo orientato alla classe nel suo complesso.