

PRESENTAZIONE A CURA DI FABIO FIORE

21/1/11

S. Delamont, *Interazione in classe*, Zanichelli 1979

Introduzione, 6 e sgg.

D. descrive 2 scene/situazioni molto differenti in classi e in scuole completamente differenti, per chiedersi che cosa le rende ai nostri occhi sostanzialmente eguali. Se nelle diverse situazioni individuamo qualcosa che fondamentale somiglia a una classe, la sociologia [l'impostazione sociologica qui adottata] trova lo spazio per sondare questo qualcosa. Qui la ragione di questo libro: "offrire un quadro di riferimento teorico per comprendere l'interazione in classe che sia abbastanza generale da abbracciare entrambe le classi sopra descritte e ogni altra che l'uomo medio della società occidentale riconosca come tale".

Il modello teorico di riferimento: interazionismo simbolico. Approccio allo studio della vita umana molto vicino alla vita quotidiana. Fa ricerca con l'osservazione e la partecipazione anziché con i test, le misurazioni e gli esperimenti. G. H. Mead [E. Goffman; su ciò più oltre].

[tralascio il contesto polemico cui fa cenno l'I perché mi sfugge e qui poco rilevante, come ad esempio la critica del funzionalismo; ma in riferimento alla prima analisi dell'interazione [Flanders: boom ricerche qualitative su interazione in classe in USA, anni '60], che D esplicitamente riprende e mira a oltrepassare, il libro prende le mosse da due affermazioni problematiche desunte dalla ricerca di Flanders che qui riporto; libertà vs. controllo; forte influenza francofortese, gli studi anni '50 sulla personalità autoritaria; la forte carica ideologica della prima analisi USA sulla classe]:

1. Quanto più *indiretta* è l'influenza dell'insegnante, tanto più favorevoli al lavoro scolastico sono gli atteggiamenti degli alunni;
2. Quanto più *indiretta* è l'influenza dell'insegnante, tanto più gli alunni imparano;

la tesi 1: trova sostegno nei dati, è intuitiva; la teoria del "bagno caldo" dell'efficacia dell'insegnante: se un i realizza un punteggio alto mostrando di non esercitare influenza diretta, vuol dire che accetta e usa i sentimenti e le idee degli a anziché respingerli e criticarli; è comprensibile che gli a siano più felici quando sono accettati che quando sono respinti; la tesi 2 più dubbia: meno intuitiva, risultati delle ricerche meno chiari. *Il dibattito fra rendimento scolastico e stile di insegnamento è ancora aperto*. [in fondo, anche noi assumiamo le due tesi come fatti intuitivi, senza ulteriori prove e ricerche].

In GB interazione in classe monopolio degli psicologi sociali, disinteresse dei sociologi ...

Struttura del libro:

- cap. 2, la relazione i/a: principi fondamentali dell'IS, prende in esame *le ambientazioni*, definisce il contesto teorico di tutto il libro.
- Capp. 3 (l'i) e 4 (gli a) guardano ai *protagonisti dell'interazione* e sono appaiati; ciascun cap. *considera i punti di forza e i punti deboli delle posizioni di negoziazione dei partecipanti: quali sono le risorse che nel corso dell'interazione i/a possono reciprocamente mobilitare?* Atteggiamenti e credenze (prospettive) di i/a analizzati e posti in relazione reciproca.
- Il cap. 5 considera i/a congiuntamente e analizza le conoscenze che abbiamo dei processi di interazione; *si interessa dei modi in cui i partecipanti negoziano sulla base di un mondo di significati condiviso e agiscono nei confronti di esso*.

In breve, *in 2 si annota la scena, in 3 e 4 si introducono i personaggi e nel 5 l'azione incomincia, o meglio ancora: "comincia la rappresentazione".*

Cap. 2: La relazione insegnante-allievo, 20 e sgg.

- ❖ Idea fondamentale di IS: *tutti gli essere umani possiedono un Sé (Self) e sono riflessivi ossia interagiscono con il Sé.* Più semplicemente, noi pensiamo a ciò che facciamo e quello che accade nella nostra testa è un elemento determinante del modo in cui agiamo. *Il Sé non una struttura fissa [condizionabile rigidamente] ... ma un processo dinamico e sempre mutevole.*
- ❖ Di qui, *agiamo a seconda del modo in cui vediamo o costruiamo il mondo che ci circonda.* Non sempre il mondo che noi costruiamo funziona, è *ben costruito*: Se le nostre costruzioni, e dunque le nostre azioni, sono troppo distanti da quelle degli altri perché essi le tollerino, saremo considerati cattivi o pazzi e ci verrà impedito con la forza di continuare ad agire conformemente a esse. Ma entro ampi limiti possiamo continuare a interpretare il mondo e ad agire in esso come lo vediamo;
- ❖ Mead distingue tra interazione simbolica e non simbolica (azione riflessa). La maggior parte dell'umana è S: quando due persone interagiscono ognuna interpreta ininterrottamente le proprie azioni e quelle dell'altro e quindi reagisce e interpreta, e reagisce e interpreta; *le azioni collettive o sociali = quelle in cui numerosi individui agiscono insieme condividendo la loro costruzione di ciò che accade* (sposalizi, concerti pop, "notti brave", partite di calcio, lezioni in classe). Per partecipare con successo alle AC è necessario *riconoscerle, costruirle correttamente o conformarsi alla definizione della situazione degli altri partecipanti*;
- ❖ [IS = *approccio soggettivo, prospettico*]: non guarda all'attore e alla sua azione dalla prospettiva di un osservatore esterno e distaccato, ma assume il ruolo dell'attore e vede il mondo dal suo punto di vista [in breve, per comprendere il mondo - e le azioni - di a e di i, occorre partire dal modo in cui essi lo vedono e lo costruiscono];
- ❖ **Ordine negoziato**: i rapporti i/a nella classe vengono considerati un'azione collettiva, un rapporto che funziona e che riguarda lo svolgimento del lavoro. *L'interazione = quotidiano "dare e ricevere" fra i/a; = processo di negoziazione continuo mediante cui le realtà quotidiane della classe vengono costantemente definite e ridefinite.* I mutevoli modelli della vita della classe vengono costruiti socialmente nel tempo e sono costantemente soggetti a negoziazione e ri-negoziazione.
- ❖ La dimensione del **potere** nella interazione i/a.

L'ambientazione scenografica (= contesto dell'interazione in classe, IC):

Contesto temporale.

IC situata nel tempo, non è mai statica.

Ogni singolo incontro tra i/a = *intersezione **carriere** di a e **carriera** di i*;

carriera = i cambiamenti nel tempo della condizione o dell'identità personale;

Goffman, *Asylums, La carriera morale del paziente mentale*: «Uno dei vantaggi del concetto di carriera è che presenta contemporaneamente *due facce*. *L'una si ricollega a meccanismi interni, gelosamente custoditi, come l'immagine di sé e il sentimento di identità* [la "sofferenza" di i]. *L'altra riguarda invece la posizione ufficiale, la figura giuridica, lo stile di vita e fa parte di un complesso istituzionale accessibile dall'esterno*»;

tale concetto a due facce applicabile utilmente agli i: cfr. ad es., un i di materie classiche con 25 anni di esperienza e un apprendista i di matematica; immagini che hanno di sé, identità, posizioni ufficiali e stili di

vita: comprendere queste variazioni = chiave per comprendere perché le classi sono così diverse; *lo stesso vale per le carriere degli a, sia come insieme sia come individui.*

Concettualizzando la vita della classe = generatrice di significati condivisi, la conoscenza temporale dello sviluppo di tali significati è un prerequisito essenziale per la comprensione di ciò che si può osservare nella classe. La ricerca sulla classe [non può essere storica, come è stata tradizionalmente]. I frammenti di vita di una classe incomprensibili, senza senso, se non dentro una storia; un commento occasionale fatto in passato può diventare parte integrante del sistema di significati condivisi della classe, ***ed è conoscibile solo osservando lo svolgersi dei rapporti nel tempo, che sottopone a continui mutamenti la struttura del gruppo.***

Contesto fisico.

Ubicazione della scuola; rapporti tra la classe e il resto della scuola; la disposizione e l'arredamento della classe stessa.

... la misura in cui l'i e la cl possono influire sulla disposizione dell'arredamento e del mobilio, del materiale didattico-illustrativo e anche degli oggetti ornamentali dell'aula, varia da scuola in scuola;

... In ogni scuola la posizione di ogni singolo insegnante può essere dedotta dal grado di controllo che esercita sull'ambiente (peso dell'ambientazione per la rappresentazione del sé);

la disposizione dei banchi;

I dati mostrano chiaramente che il posto in cui siede l'a nella classe determinano l'instaurarsi o meno dell'interazione con i. Se alcuni o tutti gli a sono in grado di influenzare la quantità di attenzione che ricevono dall'i scegliendosi il posto in cui sedere, sarebbe affascinante studiare i criteri che usano per orientare le loro scelte. E' necessario conoscere meglio il modo in cui gli a percepiscono gli aspetti spiccioli della vita della classe.

Contesto istituzionale.

Tutte le scuole hanno una struttura organizzativa formale con delle politiche ufficiali relative a una ampia serie di problemi: ammissione, esclusione, valutazione, suddivisione in gruppi, abbigliamento e frequenza. *Tuttavia non esiste un sistema di politiche per quanto dettagliato che riesca a coprire tutti i casi della vita quotidiana, per cui certi avvenimenti specifici devono essere negoziati ...*

Controllo istituzionale: tutte le scuole hanno un insieme di regole e politiche sulla condotta di a = sfera della disciplina = o del controllo istituzionale; misura e natura del controllo varia da scuola a scuola così come varia il grado di penetrazione del "regime della scuola" nella classe;

il sistema complessivo di controllo della scuola penetra nella sfera riservata all'i;

dei tre aspetti del ruolo di i: di sorveglianza, burocratico e di trasmissione della conoscenza: *i primi due di solito accessibili ai colleghi, il terzo no.* E se tutti e tre gli aspetti importanti per lo studio di IC, *solo i primi due riguardano l'organizzazione complessiva; di conseguenza: il sostegno dato dal singolo i al sistema di autorità è un elemento essenziale nel determinare i rapporti che ha con i suoi colleghi; all'opposto, il contenuto dei rapporti i/a è generalmente invisibile e non verificabile. Comprendere la relazione fra i sistemi di autorità e gli obiettivi educativi è particolarmente difficile perché questi si concentrano in sfere differenti.*

Classificazione e framing. Classificazione = il grado di separazione fra due discipline scolastiche; framing = grado di controllo che i e a hanno su ciò che può essere insegnato, nonché su modi e tempi dell'ins. Come le scuole si distinguono per natura e misura dei sistemi di controllo istituzionale, ***così possono anche essere caratterizzate in base al grado di classificazione e framing della conoscenza che impartiscono. Può darsi che tale caratterizzazione sia correlata con gli altri aspetti organizzativi e che il contesto istituzionale sia collegato a quello educativo.***

Contesto educativo.

La classe deve essere considerata sullo sfondo di un sistema educativo che opera sia a livello della singola scuola sia al livello locale e nazionale;

a livello della singola scuola, le politiche educative (scelta dei curricula, forme di valutazione, reperimento testi, formazione) sono soggette a una costante contrattazione; ... è proprio nel diverso grado di classificazione e di frame ai vari livelli organizzativi che i processi di negoziazione diventano evidenti. Il grado di classificazione e frame non è costante ai vari livelli. Es. gli esami di inglese del grado ordinario e superiore a framing debole, a livello di direttive ufficiali non prescrivono lo studio di determinati testi; ma un determinato dipartimento può invece mettere in atto un forte framing prescrivendo agli i quali testi insegnare; altri dipartimenti possono invece lasciare liberi gli i e in certe classi i può far scegliere agli a quello che vogliono studiare (framing debole) [v. la differente interpretazione della tesina, per me a cl e framing relativamente deboli vs visioni molto rigide]. Ora, per comprendere quello che avviene in una determinata classe può essere necessario conoscere come stiano le cose a tutti e tre i livelli: nazionale, istituzionale, individuale.

Oltre alla distinzione tra i vari livelli, può essere utile anche la distinzione fra **aspetti occulti e manifesti** del codice conoscitivo: ogni programma o curriculum, oltre alle specificazioni pubbliche, ufficiali (il curriculum manifesto) ha delle "regole" non specificate, date per scontate, che devono pur essere osservate: es. l'esame di inglese per lo SCE (Scottish Certificate for Education) non specifica nessun autore o test particolari, ma visitando le scuole si scopre che molte classi studiano lo stesso ristretto numero di autori (ad es. Shakespeare ecc.) e lo stesso ristretto numero di romanzi. Si può spiegare ciò in termini monetari (contenere costi per i libri) o con esigenze di formazione accademica (la spiegazione degli i). La verità di tale credenza non rileva, ciò che è importante è la convinzione degli i. E che il framing del cm è debole, del co è forte.

Analogamente per la classificazione: a livello nazionale si promuove [l'interdisciplinarietà tra le scienze]; a livello di scuola forte classificazione (dipartimenti separati); a livello di classe, la cl risulta più debole che a livello di scuola ma ben lontana da quella prevista dagli estensori del curriculum. Anche qui contrasto tra cm ufficiale e co.

Cap. 3. I protagonisti: l'insegnante, 38 e sgg.

Per studiare i bisogna distinguere tra: attributi dell'occupazione (ins); attributi di una posizione specifica [liceo Gioberti] e le caratteristiche individuali.

L'ins è un lavoro ma è anche un ruolo che una persona impara a interpretare quando diventa i.

Ruolo: parola mutuata dal teatro (non c'è quasi niente in psicologia sociale che non sia mutuato dal teatro)

R = prescrive certi moduli di comportamento, ma permette anche una grande quantità di "interpretazioni creative": un preside di college deve riunirsi con gli amministratori, controllare il personale amministrativo e cercare maggiori stanziamenti, ma nei discorsi pubblici è libero di dare più importanza alla scienza, al football o all'uomo completo.

Per studiare i: dobbiamo analizzare attributi comuni a tutti gli i tenendo d'occhio le variazioni istituzionali e personali. Tutti gli i entrano in classe con certi margini di trattativa e certi atteggiamenti in comune. Ma l'ins è un'occupazione ricca di differenziazioni e suddivisioni: livello di scuola, livello qualificazione professionale, posizione del settore in cui operano.

*Se i diplomato scuola materna appartiene allo stesso gruppo occupazionale del docente di matematica a Eton, non ci si può aspettare grande condivisione di attributi, atteggiamenti, stili di vita. **Ciononostante la loro vita nella classe è simile.*** Il cap. 3 è su questi tratti comuni.

Sul R di i non mancano studi, ma non sul comportamento in classe. Sappiamo molto della partecipazione sindacale degli i, ma quasi nulla sulle differenze sul piano del comportamento in classe tra chi crede nella validità dello sciopero e chi lo considera contrario all'etica professionale; insomma, **la nostra conoscenza della professione di i è completamente separata da ciò che sappiamo/non sappiamo sul modo in cui il lavoro di i viene svolto.**

Isolamento: immediatezza e autonomia:

in classe, ogni i sta da solo nel senso migliore e peggiore del termine.

IMM e AUT strettamente collegate a ISO.

IMM: *deriva in parte dal gran numero di a che i si trova di fronte. Prima o poi succede qualcosa. L'urgenza del qui-e-ora e la spontaneità rendono stimolante e vario lavoro di i [ma anche problematico e stressante]: gli i = impegnati ogni giorno in un migliaio di scambi interpersonali! Tale pressione fa sì che molte decisioni degli i devono essere prese immediatamente. Contrariamente a quasi ogni altra professione, raramente c'è la possibilità di riflettere e mai di farsi una "seconda opinione": gli i non hanno colleghi a portata di mano a cui rivolgersi. Si può ricorrere a loro solo per problemi e crisi di lungo periodo. Immediatezza e isolamento strettamente collegati.*

AUT: *l'i è solo e da solo esercita il controllo. Ha Potere o Autorità su molti aspetti della vita degli a: la conoscenza, il comportamento, il modo di parlare e di vestire sono tutti nella sua sfera di controllo. Il Potere deve essere al centro dell'analisi interazione in classe: i e a si trovano in posizioni di negoziazione molto diverse [asimmetriche].*

Controllo della conoscenza:

è lo strumento più efficace di cui dispone i; i ne regola l'accesso; stabilisce cosa deve essere studiato e cosa no, pur nell'ambito del contesto educativo in cui opera;

che i controlli la c pare una banalità, che diamo per scontata; ma proprio perché la diamo per scontata non sempre comprendiamo secondo quali modalità ciò trova costante conferma nella vita della classe;

es., p. 42. L'i colonizza il sapere;

curriculum manifesto (cm) vs. curriculum occulto (co): il potere di i su cm è scarso, su co è molto rilevante: i definisce e ridefinisce costantemente i limiti del co indicando agli a cos'è "veramente" pertinente e importante; se una domanda è rilevante o meno [non sempre nel senso più favorevole all'apprendimento], v. es. 42 e 43 in cui la definizione dell'i di conoscenza pertinente alla lezione: incontrollata, incontrovertibile e sovrana.

Vi è un nesso tra controllo del contenuto e isolamento e immediatezza della vita della classe. In entrambi gli es. gli vengono messi in imbarazzo dalle domande di a che esigono risposte rapide, a braccio, se vogliono mantenere il ritmo e il controllo della lezione. Retrospektivamente, gli i dei 2 esempi potrebbero anche desiderare di essersi comportati diversamente: ma in assenza dei colleghi e sotto la pressione degli avvenimenti che si svolgono in classe, chiunque di noi interromperebbe delle domande stimolanti andando avanti con la propria definizione di ciò che è pertinente.

Vulnerabilità:

paradossalmente, ISO, AUT e IMM strumenti rilevanti, ma anche punti vulnerabili per i loro meccanismi di difesa; controllo della c = l'arma più efficace di cui dispone i e insieme il suo tallone d'Achille.

Le minacce al controllo della conoscenza disturbano gli i a tutti i livelli del sistema scolastico, es. 43 e sgg.:
 1 es., Bellack 1969, 44: tentativo di uniformare contenuto delle lezioni concentrando l'attenzione su stile di insegnamento e uso del linguaggio, produce esito contrario: stile degli i era molto simile, tipo di contenuto identico per tutte le classi, ma, per quanto gli diretti e limitati inequivocabilmente rispetto all'argomento, **massima variabilità rispetto ai significati reali che avevano trasmesso in classe**; per D proverebbe come controllo del contenuto sia insieme forza e debolezza per i: con la migliore volontà, i non può disfarsene.
 Altro es., Nuffield: progetti di curriculum che cercano di cambiare rapporto tradizionale tra i e c; ins delle scienze naturali che dà più importanza a esperimenti guidati che a spiegazioni e dimostrazioni: il cm recepisce Nuffield, ma il co varia poco. **Programma di Nuffield esige che ruolo di i passasse da addetto della spiegazione/dimostrazione a regista dei processi di ricerca.**
 Esiti analoghi, HCP (gruppi di discussione su questioni sociali, che chiedeva a i cambiamento ancora più drammatico: da fonte della conoscenza a moderatore neutrale (per incoraggiare il formarsi di una pluralità opinioni politiche e sociali; materiali predisposti da equipe apposite per preservare neutralità moderatore). Resistenze e riserve di i, perché? Ipotesi Steenhouse, 44-45: **controllo della conoscenza e controllo della condotta sono inestricabilmente connessi. Tutti questi tentativi di riforma lungi dal risolvere sembrano acutizzare problemi di disciplina e di controllo [!].**

Altre conseguenze di IMM e ISO di i: il controllo del linguaggio, del comportamento e dell'abbigliamento di a.

Gli i hanno il diritto di controllare e correggere il modo di parlare di a secondo canoni che differiscono profondamente da quelli del conversare di ogni giorno; es. da Stubbs 1975, 46: "non ho udito la tua voce stamane", "alza la voce", "non parlare alle tue mani", inaccettabili nella conversazione quotidiana, del tutto naturali in classe; i può dire ad a: di ripetere qualcosa, di riformularlo, di dirlo in una lingua straniera, di dirlo a voce più alta o sottovoce, di dirlo in inglese corretto o di non dirlo affatto. Immaginate di chiedermi come va la locale squadra di calcio: trovereste strano che vi rispondessi: "alza la voce in modo che tutti capiscano!", "rispondi alla mia domanda", "dillo in francese". Eppure gli i dicono cose simili in continuazione. Controllare e correggere il modo di parlare di a fa parte del loro lavoro.

Dagli i ci si aspetta anche che controllino e correggano **il modo di comportarsi** degli a.

*... data la rapidità con cui gli eventi si succedono nella classe, gli i devono decidere se correggere o no il modo di comportarsi o di parlare di a centinaia di volte al giorno [!]; ogni decisione influenzata da molteplici fattori ma in particolare dalla **localizzazione**: occorre distinguere l'isolamento in classe, con il suo sistema di autorità basato sull'esperienza pratica, dalla scuola nel suo complesso, dove si applicano criteri più universalistici. In classe, un i può mettere in pratica un sistema di controllo personale, del tutto particolare; il che è favorito da ISO e AUT; ma una eccessiva distanza dal resto del corpo docente può comportare per i serie conseguenze: per quanto non sempre a disposizione di i, colleghi uno dei principali strumenti con cui mitigare inconvenienti di ISO e AUT.*

Le amicizie degli i, 48: aiuto pratico vs inconvenienti di ISO e AUT.

gruppi di riferimento: contribuiscono a determinare le **prospettive** di i; due concetti fondamentali di IS:

Prospettiva = insieme ordinato di credenze o orientamenti nell'ambito dei quali, o in riferimento ai quali, le situazioni vengono definite e costruite da i (e da a). prosp [co]ordinate consentono di percepire il mondo, in continuo mutamento, come un che di relativamente stabile, ordinato, che si può predire, 50.

GdR: è quel gruppo il cui modo di vedere è impiegato da i come quadro di riferimento per l'organizzazione del suo campo di percezione (Shibutani).

Per i, GdR = tutti i colleghi di una scuola o più probabilmente un sottogruppo dei colleghi, senza di cui per i nascono gravi problemi

Un elemento essenziale per mantenere rapporti con i colleghi: **condividere le loro prospettive sul sistema di autorità e di farlo rispettare**. Gli i possono avere GdR esterni alla scuola (ad es. associazioni) che tuttavia influenza prospettive di lavoro interne a essa. **Ma nell'attività di tutti i giorni le prospettive condivise con i colleghi della scuola, o da questi generate, sono generalmente le più importanti.**

La valutazione di a:

gli i trascorrono gran parte del tempo a parlare di a. Non si tratta di chiacchiere oziose, ma di una parte essenziale della loro attività: per poter agire verso a, i deve avere una idea di lui e delle aspettative su ciò che a potrà fare. Prospettive di i su a = elemento essenziale dell'interazione in classe, perciò è necessario che essi passino del tempo a "stimare" gli a.

Gli i costantemente impegnati nella costruzione sociale di a. Regole di tali costruzioni provengono da due fonti: formazione professionale e esperienza.

Carenza rispetto ad altre categorie di una vera formazione professionale: nella teoria educativa, a i non è dato qualcosa di equivalente a ciò che per il medico è la scienza, o la dottrina per il giurista.

Ciò inclina a una certa stereotipizzazione-personalizzazione; ciò è accentuato dai problemi di ISO; i problemi di ISO aumentano il bisogno di prospettive condivise per mitigarli. E dato il carattere di unicità di ogni incontro nella classe, il bisogno di prospettive condivise dirette a rafforzare e a sviluppare i sentimenti di simpatia accentua la stereotipizzazione, ecc.

Le prospettive di i su a per quanto spesso un confuso miscuglio di stereotipi e giudizi personali operano a livelli differenti:

il livello più generalizzato delle p riguarda l'utenza della scuola ed è condiviso da tutti gli i di una scuola;

livelli successivi: p di i su sottogruppi di a; p condivise da sottogruppi di i relative a tutti gli alunni o solo a quelli a cui si insegna; l'etichettamento di a particolari da parte del corpo docente: **la conversazioni tra i consolidano le percezioni individuali generando una reputazione che si propaga e che precede l'a quando questi entra in una nuova classe** (il pericolo di una cattiva reputazione è percepito chiaramente da a); infine le percezioni che i singoli i hanno di singoli a; in classi con i in posizione predominante (elementare con maestro unico, [es. ginnasio, lettere nel biennio?]) **le p di i essenziali per la carriera scolastica di a.** Nella scuola secondaria con 10 o più i è possibile che venga considerato in modo diverso dai vari i a meno che non abbia acquistato un'etichetta definitiva. *Molti acquistano una reputazione e in tal caso essa si autoadempie*, 53.

La profezia che si autoadempie, 53 e sgg.

Modi di **etichettamento** di a; la "**facciata personale**": rango e provenienza sociale; vestiario; sesso, età, caratteristiche razziali; taglia e aspetto; portamento; modo di parlare; espressione del viso; i gesti della persona ecc. Molte di queste caratteristiche usate da i per costruire e rinforzare gli stereotipi: insomma: la ricerca mostra che i usano un misto di teoria e pratica per interpretare gli indizi e che sulla base di tale interpretazione collocano a in categorie stereotipate.

Altre fonti per i: punteggio del QI, l'età in cui hanno imparato a leggere, giudizi e voti di altri i, notizie riservate sulla famiglia e salute, dalle informazioni più banali a quelle molto riservate (ad es. un padre in

carcere). *L'accesso a tali informazioni è legittimo e probabilmente necessario; nondimeno, è probabile che il possederle alteri in misura considerevole il comportamento di i in classe*, nel bene e nel male [es., 56].

[In conclusione:] *la valutazione è un processo continuo. L'i osserva continuamente gli a, reagisce nei loro confronti, osserva le loro reazioni e così via. In parte le azioni di i sono determinate da ciò che vede – o meglio dal significato che dà a ciò che vede –, ma agisce anche secondo la prospettiva che ha nei confronti del suo lavoro. Se ritiene che un bambino non sia pronto per leggere, è improbabile che passi il tempo a cercare di insegnargli. Chi fa ricerca in classe deve pertanto cercare di comprendere come l'i percepisca il suo lavoro: “bisogna considerare l'insegnamento come un'attività intellettuale, conoscitiva. Ciò che accade nella testa di un i è un antecedente critico di ciò che fa”* (Smith e Geoffrey, 56).

Segmentazione professionale e prospettive, 56 e sg.

...

Il linguaggio delle prospettive, 57 e sg.

Ashton, il linguaggio “semplice” [semplificato? semplicistico?] di i, nella formulazione degli obiettivi; ad es.: il bambino deve essere in grado di “scrivere in maniera leggibile e presentare il suo lavoro in modo attraente”; “ascoltare attentamente e comprendere”, “avere un ampio vocabolario”: *nessun obiettivo è espresso nella terminologia tecnica di Piaget, Bruner, Bernstein o altri teorici*, 57. *La maggior parte delle affermazioni [nella formulazione degli obiettivi?] generiche, non traducibili in termini operativi, [non suscettibili di valutazioni precise]*. A un'indagine accurata (focus groups) *la maggioranza di esse basata esclusivamente su opinioni personali e in misura infinitamente minore dalla preparazione accademica o dall'esperienza personale*. Oltre la metà di i dichiara di neppure conoscere Piaget ecc., più di tre quarti dichiara di non consultare mai pubblicazioni periodiche di ricerca educativa, 58.

Jackson: tra gli i, *assenza di un vocabolario tecnico, semplicità concettuale, atteggiamento semplicistico nei confronti delle relazioni causali*: “Privi di un vocabolario tecnico, dal punto di vista intellettuale [gli i] non vanno oltre la superficie dei problemi che si trovano di fronte, arroccati come sono entro le mura della propria esperienza concreta”. Eppure: *tali caratteristiche possono risultare essenziali per sopravvivere all'IMM, all'ISO e all'AUT. Gli i devono agire quando e come pare e piace a loro e questo è un elemento essenziale per insegnare bene. Validi i dicono di trovare molto più proficuo seguire il ritmo naturale degli avvenimenti nella classe che attenersi a dei piani preordinati*, 58 [!].

Conciliare l'inconciliabile, 58 e sg.

Le ricerche su obiettivi di i non ci dicono quello che realmente fanno.

Molti degli o difficilmente realizzabili e alcuni talora in contraddizione (qui, felicità e lettura).

Del resto, *gli i mantengono costantemente in equilibrio obbiettivi incompatibili, ma poco sappiamo come se la cavano o come considerano questa necessità*. ... Purtroppo sono rare le ricerche sulle prospettive che gli i adottano sul loro lavoro quotidiano ai diversi livelli.

Le prospettive in classe, 459 e sgg.

Esse si concentrano su 2 punti principali: *controllo e istruzione. Senza il controllo i non può istruire. D'altro canto l'istruzione è la sua ragion d'essere*.

Controllo e istruzione:

Gli a devono imparare quello che possono fare e non possono fare e qual è il lavoro scolastico che da loro ci si attende. *Perciò i deve decidere quali sono le sue aspettative e i suoi limiti di tolleranza, definire le une e gli altri di fronte alla classe e far accettare le sue definizioni: fissare i limiti e farli accettare è una cosa che preoccupa gli i, è la principale fonte di tensioni nell'insegnamento*, 59.

Come tutti gli a sanno: gli i differiscono tra loro fortemente sia nel definire il comportamento accettabile sia nella capacità di imporre agli a la loro definizione di ordine.

L'esigenza di i di mantenere il controllo deriva almeno da tre fonti: 1. Il corpo docente di ogni scuola ha criteri comuni a proposito di controllo, che il singolo i può violare solo a suo rischio e pericolo; i colleghi = GdR per i suoi criteri di controllo. 2. I ha delle idee sue proprie sulla quantità di controllo che intende esercitare e sulla misura in cui esso è necessario per insegnare con profitto. 3. È consapevole del gado di controllo che gli a si attendono e desiderano che egli eserciti. Talora i tre criteri non coincidono e allora l'i deve conciliarli (es., 61 e sg.).

In conclusione: questo è dunque i. Una persona che occupa un ruolo diffuso, che fronteggia un gran numero di a da controllare e che deve, in teoria, istruire. La sua situazione professionale è contraddistinta dalle caratteristiche peculiari ISO, IMM, AUT. Armi a doppio taglio: rafforzano e insieme indeboliscono la sua posizione nelle negoziazioni. La sua massima risorsa – la conoscenza – è anche il suo tallone di Achille. Se condivide le prospettive dei suoi colleghi, riesce a trovare un sostegno in loro: essi possono offrirgli un aiuto pratico per alleviare certi problemi. La sua principale preoccupazione è quella di valutare gli a che si trova di fronte e di decidere cosa fare di loro – un compito nel quale non lo soccorrono né i risultati delle ricerche né le grandi teorie, 62.

Cap. 4. I protagonisti: gli alunni, 63 e sgg.

Esperimento di Klein, v. 63 ... **Il potere degli a è il potere di un gruppo. La forza di un alunno sta in relazione diretta con il numero di compagni di classe disposti a mobilitarsi per sostenerlo e che quindi stanno la stessa definizione della situazione, 64.**

Il ruolo degli a, 64.

Quello di i è un ruolo di dominio socialmente accettato, legittimato, **quello di a è un ruolo di subordinazione. Qualunque potere esercitino gli a, esso non è sancito socialmente, è illegittimo.**

Cosa legittimamente ci si può attendere da a:

- che imparino e si comportino in modo tale da facilitare l'apprendimento, sia stando zitti e seduti ad assimilare le lezioni di i, sia operando attivamente con fogli, materiali, risorse;
- che lascino controllare e correggere costantemente lo stato del loro sapere;
- che lascino controllare e correggere il loro modo di parlare e di vestire, la loro morale e il loro comportamento.

Non tutti gli a accettano gli obblighi inerenti al ruolo: sarebbe sbagliato e pericoloso dare per scontato il dominio di i;

Per Flanders (pioniere ricerche su IC), i esercita un'influenza dominante sull'interazione i/a; per lui, un i direttivo genera un regime autoritario in classe e un i non direttivo un clima democratico. **Ma tale tesi non è sorretta da prove empiriche, è data per scontata. Vi sono ricerche (Klein) che dimostrano il contrario, 64.**

Il potere di degli a e i gruppi di amici, 64 e sgg.

Potere di a in relazione diretta con il numero di compagni di classe disposti a mobilitarsi contro l'; per avere P, a ha bisogno dell'aiuto ei suoi compagni.

Morrison e McIntyre, 1973: in ogni classe, *struttura sociale informale che tende a stabilizzarsi nel tempo; si formano sottogruppi di dimensioni varie, integrati all'interno di una classe coesa, oppure indifferenti o anche ostili nei confronti degli altri sottogruppi*. Si formano per adesione volontaria.

Gli studi sui gruppi di amici **ci dicono poco sul loro modo di comportarsi in classe**; in certe circostanze anche gli a più "delinquenti" possono comportarsi bene, in altre anche quelli "bravi" procurare guai a i; nelle ricerche tradizionali nulla serve a predire o anche solo spiegare tali deviazioni;

per studiare IC serve un concetto meno statico di quello di "cricca", che ci aiuti a comprendere come accade che talvolta gli a agiscono di concerto per imporre a i la loro definizione della situazione, mentre altre volte lasciano il disturbatore isolato, e perciò vulnerabile, di fronte all'autorità di i.

In vece di cricca, D usa il concetto di "insieme di interazione" (IdI) = quel gruppo di cui fanno parte quegli a che ad un tempo percepiscono nello stesso modo ciò che sta accadendo, comunicano gli uni con gli altri e definiscono insieme quali sono le azioni appropriate da intraprendere (Furlong), 65-66. Tesi: le situazioni della classe cambiano nel significato che hanno per gli a e, cambiando, cambia anche il giudizio di a sul modo di comportarsi, 65. Es., 66 sg.

Resta però inesplorato, **1. perché certi IdI si formino e altri no, 2. perché certi alunni abbiano più successo di altri nel mobilitarli; risposte di D. stanno: 1. nel modo in cui gli a definiscono le situazioni; 2. Nel potere e nel prestigio del singolo a nel gruppo dei pari e nella classe, 67.**

Il prestigio nella classe, 67 e sgg.

Il Pr di a in classe si manifesta in due contesti: *fra i pari e di fronte agli i;*

vera la "sindrome del cocco di i", ma in generale si registrano situazioni in cui il Pr fra i compagni e quello nei confronti degli i coincidono e situazioni in cui sono diametralmente opposti. Nelle classi in cui la prospettiva dominante è contro l'autorità, contro i e contro la scuola, un alto Pr nel gruppo dei pari = alta impopolarità presso gli i. Ciò non si verifica nei livelli frequentati dagli a più diligenti: probabilmente lo studente che ha successo e il capitano della squadra di football hanno molti amici e godono della stima dei docenti, 67.

Fonti del Pr di a: la capacità di aggredire anche fisicamente i e di tenere costantemente in agitazione la classe; l'abilità nel far saltare le lezioni (reputazione di rompiscatole).

La cultura giovanile, 68.

[mutamenti culturali: oggi (anni '70!), cultura giovanile e cultura scolastica possono tanto coesistere quanto entrare in conflitto]

Il buono, il brutto, il cattivo, 69.

[C'è un elemento drammatico negli a "cattivi" che rende le loro descrizioni più interessanti e colorite di quelle relative agli a "buoni"]; è più facile descrivere vivacemente i conflitti fra scuola e a [che non gli esempi di riuscita coesistenza].

La reputazione di a [presso i], 70: gli elementi di cui a è consapevole sono tre: *capacità, impegno e condotta.*

Brophy e Good, 1974: durante le lezioni, i accorda agli a "bravi" ogni tipo di vantaggio rispetto ai compagni: aspetta più a lungo le risposte; dà più suggerimenti; ripete le domande per facilitarlo; accetta una gamma di risposte più ampia: **presume che a alla fine darà la risposta giusta e si comporta di conseguenza**; così opera la profezia che si auto adempie, 70. Tali differenze qualitative/quantitative basate sulle **credenze**

(prospettive) di i ampiamente riscontrate in ogni tipo di scuola; quello che però non è chiaro è se gli a sono consapevoli di queste variazioni [di certo sì, viene da dire!] e qual è l'effetto cumulativo [?] dello stabilirsi di una buona reputazione nella classe.

Capacità e impegno, 70 e sg.

Famiglie buone e cattive, 71 e sgg.

La valutazione degli i, 73 e sgg.

Come i prof., anche gli a sono costantemente impegnati a valutare i.

Comprendere le prospettive di a sull'insegnamento è altrettanto importante per comprendere le IC quanto la costruzione sociale degli a operata dagli a, 73.

Musgrove e Taylor, 1969: *Il principale punto di della posizione degli i sta nel fatto che gli a vogliono che egli insegni loro e che mantenga la disciplina; vogliono che organizzi un ambiente in cui possa impartire informazioni, enunciare problemi con chiarezza e a aiutarli a trovare soluzioni corrette; ciò vale per ogni tipo di a* [!?!].

Furlong, su a indie occidentali [con carenti competenze e abilità]: valutavano positivamente i che riuscivano a convincerle che stavano imparando, lezioni riuscite quelle in cui sentono di essere state organizzate per imparare qualcosa;

Gunnaway, in contesto analogo: il buon i è quello che "non ci tira troppo il collo ... che ferma la lezione prima che ci venga a noia ... ***non tira il collo alla classe ma non permette che facciamo il nostro comodo***", 74;

Werthman, sul rapporto i/delinquente [minorile]: se i membri della banda sono convinti che i è veramente interessato a insegnar loro qualcosa e che gli sforzi per imparare saranno ricompensati, si comportano in modo perfetto in classe: ***si è concluso un affare soddisfacente per entrambe le parti***;

St. Luke, allieve ceti medio, superiori, punti di vista analoghi: giudicavano i in primo luogo e principalmente in base alla loro capacità di ***istruttori*** (ti fa studiare duramente ti fa imparare davvero ... presenta le cose in modo chiaro, ben organizzato ... controlla continuamente il lavoro che facciamo ... non ti fa fermare un minuto); il cattivo i: *sa la materia ma non credo che riesca a farla capire*);

Far capire la materia è più importante del contenuto per molti a che di storia non sanno molto ma che sanno quando in questa materia riescono bene.

La violazione di quelle che gli a considerano le norme fondamentali equivale a essere privati del rispetto del ruolo: i dovrebbero essere corretti, non fare né favoritismi né angherie; essere sereni, non di malumore; appoggiare i colleghi in pubblico (un i non dovrebbe mai parlare troppo liberamente di un collega in classe), 75.

La facciata personale di i, 75 e sgg.

Oltre che dal successo che gli i possono avere nel creare un'atmosfera propizia all'apprendimento e dal modo in cui si conformano alle specificazioni del loro ruolo, gli i vengono giudicati sulla base delle indicazioni tratte dalla loro facciata personale (FP).

Goffman, 1971: delle caratteristiche di FP molte rilevanti a scuola, non facilmente analizzabili ma cruciali per IC: *il vestiario, l'età, il sesso, la razza, il modo di parlare e le caratteristiche paralinguistiche del portamento e del gestire e così via*, 75

Fattori di FP di i per a = la loro somma produce l'impressione che la personalità di i esercita sugli a, percepiti e valutati da a più chiaramente del genio, del sapere o del particolare entusiasmo che vengono talvolta addotti come circostanza attenuante ...

le differenze di rapporto i/a e i comportamenti paralinguistici: ***ci si aspetta che abbiano rapporti diversi con gli a, che gratifichino tipi diversi di comportamento e anche che abbiano obiettivi diversi***, 76.

Il modo di parlare di i, 76 e sg.

Il modo di vestire, 77.

Razza e età, 77 e sg.

Stigma e stato civile, 78 e sgg.

(... la zitella è ridotta al silenzio, 80)

Il prestigio istituzionale, 80 e sg.

Vita privata e informazioni riservate, 81 e sg.

(sul P che dà ad a l'accesso a informazioni riservate su i)

La valutazione di i è un processo continuo che impegna costantemente gli a: "appena entri in aula senti che la classe ti sta giudicando e hai l'impressione che riescano a farlo più rapidamente di quanto tu riesca a giudicare loro. E' un momento difficile perché la classe è in grado di conoscere i prima che i conosca la classe", da Gibson, 1973.

Gli a saggiano costantemente i per vedere se sa mantenere la disciplina e se durante le sue lezioni bisogna lavorare. E' importante che gli scoprano quali sono i loro doveri, cosa ci si aspetta che facciano e che difficilmente riusciranno a farla franca, 82.

Impegno e prospettive, 82 e sgg.

[alternativa per a: studiare tutto o studiare ciò che è importante? Ma come stabilire ciò che è importante?].

Le caratteristiche individuali degli i, 84 e sgg.

Gli a si rendono conto che gli i sono molto diversi tra loro per quanto concerne quantità e qualità delle richieste; per questo dicono che "ogni classe è diversa dall'altra"; es. 84 e sg.

Gli a devono anche calcolare qual è il comportamento richiesto in classe: alcuni i vogliono soltanto essere ascoltati passivamente, altri si attendono una partecipazione attiva. E la partecipazione ha regole proprie [diverse da i a i];

gli i devono scoprire con quale metodo saranno valutati: i quiz con soluzioni multiple presuppongono una dettagliata memorizzazione, le prove su tema la conoscenza dell'argomento, 85.

I voti buoni, 85 e sg.

Scoperto come si danno i voti si è solo a metà strada: si tratta ora di capire come ottenerne di buoni: "... *il problema è scoprire cos'è che desiderano che tu dica*"; "*ha le sue idee e le dice*": per la maggior parte di a questa è la ricetta per finir male;

[lecchinaggio]: per a, alcuni i ci cascano altri no, 86.

La contrattazione del voto, 86 e sgg.

La contrattazione del voto va di pari passo con la scoperta dei criteri secondo i quali viene assegnato, es. 87 e sgg., certi tipi di comportamento, registrabili in contesti molto diversi, son una parte integrante del ruolo di a.

[in conclusione]: *gli a che hanno successo devono imparare a valutare gli i e gli obbiettivi che essi stabiliscono e a elaborare quindi strategie idonee a perseguire tali obbiettivi. Il tradizionale ruolo di a è subordinato: l'obbligo principale che comporta è di seguire la guida di i. Dove questa è ambigua o impopolare, gli a possono rifiutare il loro ruolo e unirsi per sabotare l'andamento della vita della classe. Quanto più gli a riescono a unirsi, tanto meno l'i è in grado di imporre la sua definizione della situazione. Gli a che riscuotono un forte prestigio hanno caratteristiche diverse nelle diverse scuole, nelle diverse classi ... ma in ogni caso riescono a mobilitare un maggior sostegno da parte dei compagni sia in favore sia contro gli i, 89.*

Cap. 5. Comincia la rappresentazione: strategie e negoziazioni nella vita della classe, 90 e sgg.

Cap. dedicato ai modi in cui i/a giungono all'incontro in classe: speranze, paure, credenze su rispettivi ruoli e doveri, prospettive reciproche.

Incontri in classe, 90 e sgg.

2 tipi di incontro i/a: **incontro iniziale** (ii) in cui i/a si devono ancora conoscere e stabilire le regole di IC; e **incontro routinizzato** (ir) in cui i/a già si conoscono;

in teoria, ii più facilmente accessibile alla ricerca perché osservatore è nella stessa condizione conoscitiva dei partecipanti in realtà, più ricerca su ir che su ii: *poiché il primo incontro tra i/a è difficile, gli osservatori non si attendono di esservi ammessi e quindi si concentrano su rapporti stabiliti.*

Fonti di ii: **narrazioni** (autobiografie e racconti di vita vissuta). Miss Bream e la 3C 91 e sgg. : [la costruzione delle regole di IC: stadi: sfide, tentativi, strategie]: con il susseguirsi degli incontri ... le aree negoziate crescono e la "terra di nessuno" diminuisce, 92.

*Sul successo della sua strategia [di iniziazione], 92: il preside rimprovera miss Bream perché una sera le sedie della sua classe non erano al loro posto sopra i banchi. La B. fa un'indagine: "se avessi detto «chi ha messo giù le sedie?» nessuno avrebbe risposto; se avessi detto «siete state voi?» tutte avrebbero risposto naturalmente che no erano state loro; io non avevo dubbi, erano state le a della 3C e allora dissi: «perché? Volete dirmi perché l'altra sera avete messo giù le sedie dai banchi?». Le a decidono che la B. sa che sono state loro e spiegano il perché: **evidentemente B. ha imparato a trattare con la 3C. Sa proporre una definizione della situazione per loro accettabile e si rende conto che certe domande vengono interpretate come delle accuse, mentre altre ottengono delle risposte. Sa apparire più informata di quanto sia in realtà e evita i tranelli. Sa anche controllare le ragazze in modo da decidere lei quando fare lezione di inglese. Visitando la sua classe, un osservatore non troverebbe un'atmosfera strettamente scolastica, ma un ordine negoziato che è possibile studiare mediante procedure sistematiche. Siamo di fronte a una relazione funzionante, 92-93.***

Limiti [resoconto narrativo]: a differenza degli studi basati sull'osservazione partecipante, impossibile controllare accuratezza dell'informazione: la Bream lascia a noi decidere, in base alla nostra esperienza e intuizione, se ci è riuscita oppure no. *La relazione dà l'impressione di funzionare, ma funziona davvero?*

In realtà, **il problema non è insuperabile**: è possibile fare ricerca su come si stabilisce e mantiene l'ordine in classe **in modo analitico e non soltanto intuitivo**. Un buon esempio, lo studio di **Torode**, 1976 (T): T confronta il regime esistente nelle classi di Cramond (C, i di inglese) e Howie (H., matematica), entrambi in servizio in una scuola scozzese onnicomprensiva. **C mantiene l'ordine, H no. T analizza perché**.

C: una frase detta da C registrata nelle prime fasi dell'indagine sul campo: *“quando facciamo composizione, bisogna stare zitti. Spero che sia chiaro”*. T analizza in dettaglio tale frase mettendola in relazione con altre affermazioni di C e mostra come **questi costruisce l'idea che l'i e la classe si trovano entrambi in una situazione governata da regole razionali, comprese e osservate. La disciplina è un ordine razionale nella classe di C, intellegibile a tutti**. Quando C deve lasciare momentaneamente soli i suoi a per controllare un esame nell'aula accanto, chiarisce la situazione con queste parole: *“dunque, credo che conosciamo quali sono le regole. Oggi dovete andare da soli. Non voglio vedere nessuno fuori del suo posto”*. Quando più tardi trova un a fuori posto: *“Bene, va fuori. Non stavi al tuo posto eppure le regole le conosci. Eri avvisato”*. **Questa è la tecnica di C: spiega e stabilisce costantemente delle regole, quando queste vengono violate le sostiene e riafferma la premessa su cui si basano ripetendo con insistenza che l'ordine è razionale e uguale per tutti**, 93. [è la mia tecnica in gita, quando le facevo].

H: *invece non definisce un ordine in termini universalistici e non fa neppure osservare ciò che egli stesso comanda. T registra numerosi casi in cui sono gli a definire la situazione*: “... un giorno un a stava entrando in classe in ritardo. H, che era alle spalle, gli dice «va dentro» e lo spinge. L'a si ferma e incomincia a lottare con l'i. Ride e si diverte e quando l'i si arrende esclama «com'è debole!». H sta allo scherzo di a dicendo «è forte un bel po'!»”. Qui domina la definizione di a, l'inverso di quel che avviene con C.

Analisi come queste potrebbero far luce: **sul modo in cui i e a giungono a costruire dei significati condivisi, a stabilire delle norme, a imparare a vivere in un mondo comune, intraprendendo delle azioni comuni**, 94.

Incontri di routine, 94 e sgg.

... rassegna delle principali categorie dell'interazione i/a, ponendo l'accento sulle fasi iniziali del processo:

[prima strategia di i:] **gli i parlano**, 94 e sgg.

La principale strategia dell'i consiste nell'imporre la sua definizione della situazione parlando per la maggior parte del tempo. Gli i parlano. Non solo parlano: parlano moltissimo. Ci è difficile riflettere su ciò tanto insegnare e parlare sono connessi nella nostra cultura. Chi non ne è convinto, provi a immaginare un i che stia zitto [!].

[simulazione di silenzio di i]: dimostra cosa accade quando violate certe assunzioni culturali: il silenzio di i percepito da a come abrogazione del ruolo di i, 95. Dati, 96 e sg. Naturalmente, non basta parlare per ottenere accettazione della prospettiva di i da parte di a: **non basta la quantità di produzione verbale, occorre che abbia un contenuto**, 97.

[seconda strategia di i:] **gli i insegnano**, 98 e sg.

L'i definisce ciò che è il sapere imponendone direttamente la sua versione. Impone la definizione degli argomenti spiegandoli direttamente, interrogando gli a e minimizzando ogni altra prospettiva.

Anche questa pare un'ovvietà ... **ma è altrettanto difficile da analizzare quanto l'affermazione che essi parlano**. L'una e l'altra date per scontate: **la ricerca dà per scontata l'idea che l'IC è largamente cognitiva, che gli i sono soprattutto impegnati in transazioni cognitive**, e hanno elaborato interi sistemi solo per focalizzare questo aspetto;

[dati su produzione verbale di i in relazione all'insegnamento delle materie], 98.

[terza strategia di i IC:] l'altra metà, 99 e sg.

[parlare/insegnare = esprime potenziale di controllo di i sulla conoscenza e centralità di tale controllo nella definizione del suo ruolo; ma le attività che ne conseguono – organizzazione delle lezioni, verifica della comprensione, accertamento che il controllo sul contenuto] **occupano soltanto la metà del tempo in cui parla; l'altra metà comprende l'imposizione indiretta della sua definizione della situazione (o piuttosto i tentativi di imporre la sua prospettiva con mezzi indiretti), le azioni dirette a mantenere la disciplina e buona parte delle sue reazioni agli interventi degli a, 99.**

[in conclusione:] queste tre prime strategie indicano che larga parte del comportamento degli i si conforma alle aspettative di ruolo che gli a e la società in generale hanno nei loro confronti. **Essi cercano di controllare le loro classi e di insegnar loro qualcosa.** Tuttavia delle generalizzazioni così ampie ci offrono informazioni sulle strategie di i solo in termini molto ampi, mentre c'è bisogno di ricerche che **analizzino nei dettagli** i tentativi di i di insegnare e istruire, 100.

Strategie degli a, 100 e sgg.

La principale strategia degli a consiste nello scoprire cosa vuole i da loro – assumendo che essi si considerino ricompensati in termini di voti, occupazione futura e di tranquillità nella scuola. Se non vedono la possibilità di ottenere vantaggi dando a i ciò che vuole, è probabile che il "comportamento distruttivo" diventi la strategia principale, 100.

... la principale strategia degli a è dunque quella di fornire risposte "corrette" a i e a tal fine gli a prestano a i attenzione sufficiente a scoprire quali sono, o quali è probabile che siano, le risposte giuste. Nello stesso tempo, le risposte degli a devono essere sollecitate in qualche modo, dato che gli interventi non sollecitati nella maggior parte dei casi sono distruttivi. Gli interventi di i sono per lo più risposte alle domande di i [Solo se interrogato, Starnone] e queste ultime offrono agli i molte informazioni su ciò che i vuole, 102.

Gli i interrogano, 103 e sgg.

[D ritorna sull'attrito tra regole conversazione scolastica e conversazione ordinaria]: la maggior parte delle sollecitazioni sono dirette a verificare se gli a sanno una certa cosa, o se sono in grado di ragionarci, e i conosce la risposta sin da principio. **E' assai difficile che gli facciano genuine richieste di informazioni** [!], 103 ... **Finché la conoscenza è possesso esclusivo di i egli ha l'obbligo di controllare le versioni di questa conoscenza che gli a acquisiscono. Una volta che la conoscenza sia altrove, la natura delle domande di i può cambiare, ma non è detto che ciò avvenga** [!]. [Ancora sulle difficoltà di rimuovere] i dalla posizione centrale e di controllo della conoscenza, 104.

Walker e Adelman, 1975b: tipologia strategie dell'insegnamento che permette di scorgere chiaramente il rapporto tra i, a, base cognitiva e strategia interrogazione che sta al centro delle negoziazione in classe, v. schema: focalizzazione, turismo organizzato, a ruota libera (alta vs. bassa definizione, chiuso vs. aperto), 105. Nella cultura della scuola, la f = modello prevalente, per molti versi esclusivo; contrastanti reazioni di a a diversi stili di ins: *queste differenze individuali e di sottogruppo nella prospettiva e nella strategia degli a quasi mai indagate, ma essenziali per comprendere i processi dell'IC.*

Su **Le differenze individuali**, 107 e sgg.: **il numero e il tipo degli interventi di un a durante le lezioni è in relazione diretta al potere che egli ha sulle risorse e sulle prospettive che riguardano il comportamento da tenere in classe** [!!], 107.

Sommario: *complessità caleidoscopica di IC. [Il ricorso a diverse strategie sulla conoscenza] da parte di a e le "crisi" che ne conseguono esperienza quotidiana di i; come quotidiana è la sofferenza di i per il fatto che gli a contestano il suo ordine negoziato, rendendo difficile l'adozione di qualsiasi strategia educativa.*

*La ricerca su IC dovrà compiere lunga strada prima di riuscire a spiegare questi complicati processi di contrattazione ... nondimeno è **necessaria per cambiare modi di insegnare e imparare, perché l'incapacità di valutare correttamente le sottigliezze di IC può viziare anche i più seri tentativi di cambiare l'attività educativa. La vita della classe ha i propri impulsi e le proprie dinamiche Tutti quanti condividiamo certe assunzioni culturali che riguardano l'insegnare e l'imparare di cui è difficile disfarsi: per a, per i, per i genitori**, 111-112.*