



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

Corso di laurea Magistrale in Psicologia Sociale, del Lavoro e della Comunicazione

Tesi di laurea Magistrale

**Intersoggettività a scuola: posizionamenti e narrazioni di
insegnanti di scuola primaria**

Intersubjectivity at school: primary teacher's positionings and narrations

Relatore

Prof. Paolo Francesco Cottone

Laureando: Alberto Urbani

Matricola: 1104722

Tel.:3345423171

Mail:urbani.alberto4@gmail.com

Anno Accademico 2015/2016

INDICE

Introduzione	3
1 Il contesto scolastico	7
1.2 Il contesto e la costruzione dei significati.....	13
1.3 Il contesto scolastico e le interazioni	22
1.4 Il contesto e i posizionamenti	28
1.5 Il contesto e le strutture di potere asimmetrico.....	37
2 Metodologie di analisi	43
2.1 Teoria del metodo	44
2.2 Procedura	48
2.3 Corpus.....	55
3 Risultati	61
3.1 Organizzazione del mondo sociale: ruoli degli altri e posizionamenti.	61
3.2 Bambini.....	88
3.3 Insegnanti.....	115
Conclusione	123
Bibliografia.....	129
APPENDICE A	133
APPENDICE B.....	137

INTRODUZIONE

La scuola non è solamente luogo di apprendimento, ma anche luogo di incontro: tra studenti, tra studenti ed insegnanti e tra insegnanti. Tutti condividono l'insieme di significati emergenti in quel contesto e allo stesso tempo ne mettono in gioco altri provenienti dalle loro esperienze di vita (Ligorio, 2010; Ligorio e Spadaro 2010). Qualsiasi attività si voglia intraprendere non si può prescindere da questo aspetto relazionale, da cui dipende la qualità dell'ambiente scolastico e dell'apprendimento (Korthagen, Attema-Noorderwier e Zwart, 2014; Pennings, Tartwijk, Wubbels, Claessens, Want e Brekelmans, 2014; Haakma, Janssen e Minnaert, 2016).

Fintanto che la convivenza è pacifica, piacevole e proficua, le dinamiche intersoggettive operano sullo sfondo e rimangono impercettibili agli attori che le vivono e le costruiscono. Quando il complesso sistema di interazioni entra in crisi, - fino a sfociare nelle cosiddette situazioni di emergenza - tali processi non possono essere ignorati. Se chi opera per restaurare una situazione propositiva non li tiene in considerazione, difficilmente può risolvere il problema.

Si prenda l'esempio non lontano dalla realtà di un insegnante che non riesce a farsi ascoltare dai bambini, i quali non nutrono stima e rispetto nei suoi confronti. La soluzione potrebbe essere quella punitiva: compiti in più a casa, minaccia di chiamare i genitori, note sul registro, ma ciò non fa che alimentare un certo tipo di comunicazione ed una relazione che ruota tutta attorno alla ricerca di potere da parte dell'insegnante ed una sfida continua degli studenti, deteriorando una possibile relazione positiva (Mainhard, Brekelmans e Wubbels, 2011).

In questo quadro se non si tiene conto che quelle scelte, quei modi fare, quelle parole, quei gesti, definiscono un rapporto, è pressoché impossibile riuscire a migliorarlo. È un'illusione quella di poter studiare un contesto come la scuola, o la classe tenendo solamente conto dell'aspetto didattico trascurando quello sociale, con tutte le sue implicazioni. Non si può ignorare che entrambi – docente e discente – sono attori sociali che partecipano ad una relazione, inclusa in una cornice contestuale più ampia e che condividono e negoziano costantemente certi significati.

Secondo Akkerman e Meijer (2011) «focalizzarsi esclusivamente sull'acquisizione di risorse da parte dell'insegnante, come la conoscenza, le competenze

(...) presuppone accumulazione e linearità nel passaggio ad insegnante esperto» (p. 308). In realtà essere insegnante richiede un coinvolgimento da parte della persona ben più complesso, che rende lo sviluppo professionale tutt'altro che lineare.

Si adotterà quindi una prospettiva socio-costruttivista (Gergen, 1999), secondo cui la scuola non è il luogo di trasmissione della conoscenza e lo studente non è un contenitore da riempire di informazioni. La scuola è ripensata come un posto dove ciascun soggetto, interagendo, cambia, si trasforma, modifica il modo di rappresentarsi e di comunicare. L'apprendimento è un processo di co-costruzione della conoscenza in cui ognuno ha la sua dose di responsabilità: gli studenti sono attori, costruttori attivi del loro percorso, devono autogestirlo e auto-valutarlo.

Alla luce di questi presupposti l'obiettivo di questo lavoro è comprendere il contesto scolastico dal punto di vista della psicologia sociale situata. Tale obiettivo va però operazionalizzato: l'attività del comprendere è sempre orientata verso un oggetto, tende sempre verso qualcosa – è intenzionale, per usare un termine della fenomenologia husserliana -, e pertanto non ha senso se prima non si definisce *cosa* si vuol comprendere.

Nella letteratura più recente si può assistere ad un cambio di prospettiva rispetto sia l'apprendimento che l'insegnamento: si è passati, prima, da una prospettiva comportamentale ad una cognitiva, ma oggi quella che si ritiene più adeguata è quella situata (Borko, Jacobs e Koeliner, 2010, Akkerman e Meijer, 2011).

L'aspetto relazionale ha attirato l'interesse di alcuni studiosi, che l'hanno trattato da più punti di vista. Ligorio e Spadaro (2010) ne individuano alcuni: «configurazioni identitarie di docenti e studenti, sulla costruzione di un contratto intersoggettivo, sulla asimmetria delle relazioni, sull'appartenenza di allievi ed insegnanti a comunità epistemologiche diverse e sui processi di estensione progressiva del campo intersoggettivo» (p. 108). Anche Korthagen, *et al.* (2014) elencano alcune variabili per descrivere il contatto: il contatto visivo, l'empatia, abilità comunicative, la percezione di vicinanza (chiamare gli studenti per nome, chiedere di loro, delle loro opinioni) ed i feedback positivi.

Il lavoro è strutturato in tre capitoli. Nel primo si affronta il tema della relazione unendo la prospettiva post-moderna ed il paradigma costruttivista alla letteratura circa il lavoro dell'insegnante, in termini di identità e di relazione.

Il secondo ed il terzo capitolo sono la presentazione, rispettivamente, della metodologia e dei risultati di una ricerca svolta sul campo.

Adattando la letteratura specifica del nostro tema di indagine al più generale modo di intendere i contesti proprio della psicologia sociale qualitativa (Mantovani e Spagnolli, 2003; Mazzara, 2002; Zucchermaglio, 2013; Mantovani, 2008) e della psicologia post-moderna, nel primo capitolo affronteremo le seguenti tematiche, ad ognuna delle quali sarà dedicato un paragrafo:

- l'ordine sociale, fatto di norme implicite, di conoscenze usate ma non dichiarate, di senso comune, mantenuto da dinamiche relazionali, discorsive e comunicative, discusso dalla prospettiva etnometodologica;
- il processo di costruzione dei significati, nonché il modo in cui si dà un senso alle esperienze. Processo che organizza le conoscenze all'interno di un ordine logico coerente attraverso i sistemi simbolici (di cui il linguaggio è il più importante) nell'interazione. Comprendere i metodi usati dagli attori, le conoscenze costruite e il loro prender forma nelle azioni, le aspettative degli altri attori (Mantovani e Spagnolli, 2003);
- l'organizzazione interna delle attività comunicative peculiari dell'interazione a scuola già rilevate in letteratura, analizzando alcuni dei costrutti utilizzati per studiare l'interazione insegnante-classe;
- analisi della relazione tra posizionamenti di sé e quelli degli altri (Ligorio, 2010; Ligorio e Spadaro, 2010; Hermans, 2001a) per approcciare allo studio dell'identità nel contesto. Saranno illustrati i concetti teorici principali della teoria e quindi saranno declinati al contesto scolastico;
- si approderà al tema dell'asimmetria a scuola attraverso la teoria dei posizionamenti di Harrè ed i suoi collaboratori (Harrè e Davis, 1990, Harrè, Moghaddam, Cairnie, Rothbart e Sabat, 2009). La teoria, concettualizzando la relazione come una distribuzione di diritti e di doveri, ci offre uno sguardo alternativo sulla relazione. Saranno inoltre affrontati studi circa le dinamiche discorsive inerenti, appunto, l'asimmetria del rapporto.

Tale suddivisione del lavoro segue un processo logico ben preciso. Con il proseguire dei paragrafi di questa prima parte si passa ad argomenti che sempre di più stringono il focus e l'argomento. Iniziando dall'analisi del background normativo,

caratteristica propria del contesto, si osserverà la sua incidenza sul processo di costruzione dei significati, svolto dal singolo individuo assieme agli altri. Parlando delle interazioni si restringe ancor di più sul particolare oggetto di studio, che sarà il momento dell'incontro. Ad ultimo tratteremo il tema dei posizionamenti, e quindi del coinvolgimento dell'identità dei partecipanti.

Osservare la scuola da questo punto di vista è un'occasione di apertura verso un nuovo modo di comprenderla. I comportamenti degli altri possono essere significati in modo diverso se compresi in quanto tentativi di comunicazione e modi di interagire. I problemi, se ripensati come impasse relazionali e comunicative o come mancata riuscita di una negoziazione dei significati, vengono affrontati con soluzioni più adeguate alla loro natura, diverse dalla ricerca di nuove metodologie didattiche.

Il secondo e il terzo capitolo saranno dedicati rispettivamente alla metodologia e ai risultati di un'indagine esplorativa approfondita volta a comprendere come le insegnanti raccontano e organizzano il mondo sociale di cui sono parte quando sono a scuola. Quindici insegnanti prevalentemente donne hanno aderito alla partecipazione di un'intervista narrativa e all'indagine dei posizionamenti. L'analisi, svolta con l'obiettivo di illustrare le principali categorie di significato e il tipo di ruolo così come percepito dai partecipanti, ci ha consentito di illustrare i principali espedienti retorici e cognitivi alla base della costruzione della propria prassi e di sé stessi in quanto insegnanti. Saranno dunque paragonati i costrutti utilizzati da parte della letteratura con quelli caratteristici del discorso dell'insegnante.

1 IL CONTESTO SCOLASTICO

1.1 IL CONTESTO E LE NORME

L'interazione sociale quotidiana produce ed è collocata in un ordine morale tacito che regola le modalità di sviluppo degli eventi, così da assicurar loro un significato sociale condiviso (Mantovani, 2008). Il primo a far luce su questo aspetto fu Harold Garfinkel che, sulla scorta della tradizione fenomenologica, fondò l'etnometodologia. Il suo intento principale è riscoprire l'assetto di fondo dell'organizzazione sociale (Fasulo, 2002). Secondo Garfinkel, ogni ambiente sociale è sotteso da un «insieme di caratteristiche (...) che diventa invisibile ai nostri occhi in quanto fa parte del mondo dato per scontato, considerato parte dei “fatti naturali della vita”.» (ivi, p. 91).

In questo paragrafo saranno approfonditi tali aspetti del vivere quotidiano, che sottendono la vita relazionale in qualsiasi contesto, declinandoli in particolare al mondo scolastico. Particolare attenzione sarà rivolta agli aspetti rilevanti per lo studio della relazione tra insegnante e studente. Per primo sarà analizzato il carattere del contesto in quanto determinante rispetto al modo di relazionarsi. Verranno poi illustrate le caratteristiche strutturali e i processi relativi al contesto scolastico. Ad ultimo verrà presa in considerazione l'importanza che la concezione dell'insegnamento ricopre e le sue ripercussioni sull'attività stessa di insegnare.

Ogni atto umano non può essere compreso al di fuori del contesto in cui si manifesta. Sia esso l'atto parlato, agito o anche solo pensato, in ogni caso è legato alle caratteristiche fisiche, simboliche e sociali dell'ambiente esterno. Sia il vissuto intrasoggettivo che le dinamiche intersoggettive assumono un significato – sia per gli individui che ne sono i protagonisti che per il ricercatore che lo osserva – in funzione del luogo in cui sono prodotti e dell'intera sequenza degli atti in cui sono iscritti. La pratica quotidiana ha dunque un carattere intrinsecamente situato (Mantovani e Spagnolli, 2003) che è impossibile trascurare.

I modi in cui un contesto informa gli individui sono molteplici. Possiamo ad esempio distinguere la sua valenza simbolica da quella fisica, oppure potremmo prendere in considerazione gli artefatti che mette a disposizione. Ora focalizzeremo la nostra attenzione su una proprietà del contesto sociale: quella normativa. Sarà approfondito,

dunque, l'impianto di norme esplicite ed implicite su cui si regge ogni contatto tra esseri umani.

Nelle relazioni che stabiliamo quotidianamente, di qualsiasi livello di profondità esse siano, ci muoviamo sulla base di un insieme di conoscenze che regola cosa è normale, cosa ci attendiamo dagli altri, cosa possiamo fare e come prevediamo l'altro reagisca (Schultz Nolan, Cialdini, Goldstein, e Griskevicius, 2007). Tale sistema normativo predispone gli individui verso una certa reazione agli eventi, ponendo delle regole, dei confini e rendendo prevedibile il tipo di relazione. La norma, in questo caso, non è ciò che determina l'azione, non è un'istruzione su cosa si può fare ma è una prescrizione su come interpretare e spiegare un comportamento (Fasulo, 2002). Nasce così un mondo di significati che dirige l'attività percettiva, una sorta di lente che però non si è in grado di vedere. Ogni azione in quel contesto sarà interpretata dagli individui in funzione delle leggi e delle regole comunemente condivise. Infatti una situazione che non è prevista dall'impianto normativo, o che viola le aspettative, provoca stupore, sorpresa, paura e talvolta dissenso.

Tutto ciò diventa particolarmente importante nello studio delle professioni "ad alto tasso di relazionalità", che comportano un forte coinvolgimento relazionale. Dal punto di vista dell'etnometodologia ciò che ci interessa della relazione non è tanto la situazione specifica in cui si realizza, come può essere un dialogo o un incontro, ma il background normativo, o "assetto di fondo" (*background features*) che la sottende, per usare un'espressione cara al fondatore dell'etnometodologia. Il focus è l'insieme di norme implicite ed esplicite che regolano e normalizzano i comportamenti in quell'ambiente, in funzione delle quali ciascun soggetto fa le sue scelte, costruisce significati delle azioni degli altri e sceglie i comportamenti da adottare.

Essere coscienti di questo livello ci consente di comprendere e prevedere il modo in cui gli individui si comportano in un ambiente sociale facilitando così il lavoro di analisi della relazione che vogliamo svolgere.

L'interiorizzazione di queste norme avviene per mezzo del dialogo e della partecipazione ai sistemi di attività. In questi momenti la realtà sociale viene negoziata e co-costruita, le informazioni ed i significati degli eventi vengono comunicati costantemente, con comportamenti verbali e non verbali. Questo porta i soggetti a ritenere

come normali, abitudinari e routinari alcuni comportamenti. Così, discriminando cosa è normale da cosa non lo è, il sistema di norme guida la percezione degli eventi.

L'ambiente sociale, di conseguenza, è ordinato e prevedibile per coloro che vi partecipano. Nel tempo il contesto e le relazioni che si instaurano sopra di questo "assetto di fondo" raggiungono un livello omeostatico, un equilibrio in cui tutto va come previsto. Se vige tale situazione gli individui non sentono il bisogno di porsi domande riguardo ciò che accade. A titolo di esempio consideriamo una classe di studenti a scuola con l'insegnante, se quest'ultimo ritiene normale una situazione in cui tutti gli alunni in silenzio ascoltano la sua lezione, finché la situazione sarà tale egli neanche noterà le caratteristiche dell'ambiente ma quando tale equilibrio sarà violato inizierà ad interrogarsi sul suo lavoro. In maniera attiva le persone si adoperano per far tornare il sistema, o mantenerlo, a quello stato di normalità. I mezzi attraverso cui i membri mantengono l'omeostaticità del sistema sono le strategie linguistiche, retoriche, l'adozione di comportamenti per confermare dei significati e, in modo particolare la sanzione, sia essa positiva che negativa (Billing, 1999).

Come abbiamo osservato, compito della norma non è tanto istruire i comportamenti quanto fornirne una chiave interpretativa, per questo si parla di *norme descrittive* (Schultz *et al.*, 2007). Gli individui che appartengono alla stessa organizzazione definiscono un certo modo di percepire i comportamenti organizzativi e le politiche interne. Stando a contatto l'uno con l'altro formano una percezione condivisa degli eventi. Così nascono le norme descrittive che definiscono cosa, per le persone, è normale che venga fatto in una situazione. Le norme descrittive guidano le aspettative e le interpretazioni degli eventi che accadono, tra cui il lavoro che si compie in classe, l'ideale di studente, le aspettative.

Declinare questo discorso alla scuola ci consente di comprendere alcune delle resistenze che si possono incontrare nell'interazione con questo contesto. Ad esempio conoscere cosa un insegnante ritiene normale ci consente di capire in che modo egli si comporta in classe, come giudica gli studenti e come ricerca il benessere.

L'analisi e la slatentizzazione dell'insieme di norme implicite può essere necessaria per mettere in discussione certi modi di pensare e certi modi di fare ritenuti scontati, normali dagli individui. Potrebbe essere il primo passo per iniziare a ripensarli in un modo nuovo insieme a loro. Così si può evitare di scontrarsi con le resistenze legate

al mantenimento e alla conferma delle norme descrittive, affrontandole apertamente e aprendo uno spazio di confronto.

L'assetto normativo di un ambiente sociale è alla base di molti dei modi di fare delle persone, ma un sistema organizzativo possiede altre caratteristiche importanti da tenere in considerazione.

L'ambiente scolastico può essere analizzato per le sue caratteristiche fisiche, organizzative o quelle socio-educative (Brault, Janosz e Archambault, 2014). Nella loro indagine del contesto Brault, Janosz e Archambault, (2014) distinguono la *struttura* scolastica dai *processi* scolastici. La struttura comprende sia le caratteristiche fisiche che quelle organizzative e, in generale, include le qualità più stabili e permanenti come l'architettura, le caratteristiche ambientali, la composizione delle classi dal punto di vista etnico e socio-economico. D'altra parte i processi scolastici riguardano le caratteristiche socio-educative, i valori, le dinamiche di leadership, di cooperazione e il clima: i processi sono «dinamici, informali e malleabili» (ivi, p. 150). Ad esempio il clima riguarda l'insieme delle percezioni degli studenti e riflette le norme descrittive di cui abbiamo già parlato. Questi due aspetti, sostengono gli stessi autori, sono strettamente collegati tra loro: la struttura scolastica influenza i processi e viceversa ed entrambi giocano un ruolo importante sulle aspettative degli insegnanti e sulla qualità della vita scolastica in generale.

Il senso comune, o la psicologia popolare, è uno degli strumenti più importanti annoverati da ogni cultura (Bruner, 1992). Consiste in un insieme di teorie, di proposizioni, di idee riguardo qualcosa, come l'agire, o il funzionamento della mente, è una sorta di scienza che tuttavia non risente della precisione metodologica e del rigore tipico di chi vuole produrre sapere scientifico nel vero senso del termine.

Gli individui dunque costruiscono dei nuclei di conoscenza, apprendono non tanto dall'esperienza ma dal significato che, insieme agli altri, danno ad essa, e vi fondano le loro azioni. «La psicologia popolare – scrive Bruner – è il modo con il quale una cultura spiega il comportamento degli esseri umani» (p. 29, 1992), il senso comune è dunque un insieme di conoscenze da non intendere solamente come insieme reificato di teorie, ma anche come i modi, le operazioni logiche con cui si spiegano le azioni degli altri. L'oggetto di tale conoscenza può essere però variabile: può informare circa l'educazione, il funzionamento della mente, il ruolo delle emozioni, e così via e ne conseguono giudizi

di valore, punizioni, rimproveri, apprezzamenti e azioni. Anche gli individui che svolgono attività lavorative che prevedono un bagaglio di conoscenze e di studi scientifici – come gli insegnanti, i ricercatori, gli ingegneri – fondano una parte delle loro scelte, delle loro analisi, sulla psicologia popolare (Fasulo, 2002).

Per quanto riguarda il lavoro di insegnante, anch'esso è frutto della fusione di conoscenze acquisite in ambito universitario, quindi strutturate, scientifiche e del senso comune, che nasce dalla propria esperienza, dalla cultura di appartenenza e dalle persone – anche esterne alla scuola – con cui si viene a contatto. I nuclei concettuali che emergono da questo connubio sono moltissimi, in questo paragrafo tratteremo della concezione che ogni insegnante ha dell'insegnamento, la rappresentazione che essi hanno dell'attività che svolgono quotidianamente.

Ogni insegnante, nel corso della sua carriera – prima da studente e poi da professionista – si costruisce una teoria che spiega cosa significa per lui insegnare (Boulton-Lewis Smith, McCrindle, Burnett e Campbell, 2001). A partire da questa egli deciderà come impostare l'approccio alla classe, i modi per adempiere al suo dovere, come comportarsi quando un alunno pone una domanda, le idee che vengono sostenute e quelle che saranno contrastate. Essere a conoscenza di questa dimensione permette di comprendere le ragioni che possono sottostare tanto a scelte e strategie utilizzate quanto ai modi di comunicare.

Ogni elaborazione individuale riguardo cos'è l'insegnamento stabilisce più o meno direttamente anche cosa significa essere insegnante e cosa essere alunno. In altri termini, ogni concezione dell'insegnamento assegna un posto ai partecipanti – insegnante e alunno – nella relazione, assimilandoli ad un ruolo ideale, e creando, di conseguenza, delle aspettative reciproche. I ruoli che conseguono tale rappresentazione sono costruiti a priori dell'esperienza e se sono troppo rigidi la limitano. Infatti così sono assegnati all'altro e a sé stessi dei diritti, delle competenze e delle possibilità prima che questo abbia la possibilità di esprimersi.

Boulton-Lewis *et al.* (2001) hanno dedicato il loro studio all'indagine di questi aspetti. Dopo l'analisi delle prospettive di un campione di insegnanti, hanno classificato quattro diverse concezioni dell'insegnamento. Per ciascuna qui verrà aggiunto anche il posto che riserva all'insegnante e all'alunno.

- Insegnamento inteso come trasmissione di contenuti e abilità, l'insegnante è colui che possiede delle conoscenze e agisce sugli alunni, il cui compito è recepire informazioni;
- Insegnamento come sviluppo della capacità di comprendere, in questo caso il focus sono gli studenti, l'insegnante è colui che spiega, aiutando a comprendere e lo studente è solo concepito in quanto tale, è solo colui che comprende;
- Insegnamento come facilitazione della comprensione, in questo caso studente e insegnante sono entrambi coinvolti nel processo di costruzione della conoscenza. Gli insegnanti intervistati si posizionano come facilitatori, che favoriscono la costruzione del sapere. La posizione di studente prevede che egli si interroghi attivamente e che mostri un certo impulso a scoprire cose nuove;
- Insegnamento concepito come trasformazione dello studente, dal punto di vista comportamentale, cognitivo e affettivo. All'interno di questa prospettiva l'insegnante si posiziona come colui che fornisce opportunità ed esperienze di crescita mentre l'alunno è colui che a scuola cresce, cognitivamente e affettivamente.

Si può osservare che in base alla concezione che l'insegnante ha, l'idea corrispondente dello studente può variare in complessità come, allo stesso tempo, variano le strategie adottate.

A tale riguardo è opportuno aprire una parentesi, che riguarda non più gli insegnanti bensì il ricercatore. Anche quest'ultimo possiede *una* concezione dell'insegnamento, ad esempio a partire da una teoria cui fa riferimento, come quella socio-costruttivista. Quanto detto riguardo gli insegnanti, le conseguenze delineate sopra, valgono allo stesso modo per il ricercatore. Ciò che egli riterrà più opportuno discende da quello che egli ritiene giusto a livello teorico. Ciò ha almeno due implicazioni fondamentali. Da una parte ci porta a sottolineare ancora con più enfasi quanto sia necessario conoscere l'idea dell'insegnante. Se, in quanto ricercatori o psicologi che progettano un intervento, non la conosciamo, non potremmo trovare una base comune a partire dalla quale iniziare un lavoro, di qualsiasi tipo esso sia. D'altro canto è fondamentale la capacità riflessiva di vedere il proprio come *un* punto di vista possibile, tra i tanti. Essere coscienti del proprio punto di vista conferisce inoltre maggiore validità e precisione alla ricerca che si vuole affrontare (Mantovani e Spagnolli, 2003). Tale punto

è fondamentale, è facile infatti commettere l'errore di considerare la propria concezione come la migliore in termini assoluti, forse perché appoggiata dalla letteratura scientifica o perché si apprezza particolarmente un certo approccio teorico. Ma così si finisce per non considerare le prospettive degli insegnanti, se non per trasformarle in quella che noi riteniamo giusta. È necessario invece che le idee di ognuno trovino spazio nella discussione, vengano prese in considerazione alla pari della propria. Una volta resi espliciti i loro punti di vista e il proprio è necessario un processo di negoziazione se si vuole raggiungere un accordo.

La concezione dell'insegnamento può essere trattata come un valore adottato da una persona. Se non la si lascia libera o non riesce ad agire secondo i suoi valori, i suoi ideali, si sentirà frustrata, insoddisfatta, turbata emotivamente. Ogni individuo pretende di vedersi affine almeno parzialmente ai suoi valori, di riuscire ad essere coerente ad essi, allo stesso modo un insegnante pretende di corrispondere in quella che ritiene la maniera giusta di insegnare altrimenti sentirà la necessità di cambiare le carte in tavola. Se, ad esempio durante il corso dei loro studi hanno interiorizzato una certa concezione dell'apprendimento ma poi si trovano in contesti con altri insegnanti con una visione tradizionale (Pillen, Beijaard e den Brok, 2013) potrebbero vivere uno stato conflittuale che richiede una nuova narrazione.

1.2 IL CONTESTO E LA COSTRUZIONE DEI SIGNIFICATI

Come è stato detto, le basi teoriche di questo lavoro sono quelle del paradigma socio-costruttivista e post-moderno. All'interno di questa prospettiva ricopre un ruolo decisivo il concetto di significato.

Nel corso degli anni la psicologia non ha potuto evitare la questione del come le entità esperite del mondo esterno – siano essi persone o oggetti - entrassero a far parte della vita soggettiva individuale. Per anni le scienze cognitive hanno promosso la metafora dell'elaborazione dell'informazione, proveniente dall'informatica (Bruner, 1992). Da questo punto di vista la mente umana non fa altro che elaborare delle informazioni che riceve dall'esterno per poi rispondere o reagire sulla base delle operazioni eseguite.

Una delle correnti più importanti che ha portato l'attenzione verso un nuovo paradigma è stata la psicologia culturale, con la spinta di Jerome Bruner, che denunciava la rivoluzione cognitiva di aver tradito il suo impulso originario. Questa, nata per riportare la mente al centro della psicologia con la nozione di significato, ha finito per spostare il suo interesse «dal significato all'informazione, dalla costruzione di significato all'elaborazione dell'informazione» (Bruner, 1992, p. 21).

A partire da queste considerazioni Bruner fonda una nuova psicologia che riporta al centro il significato costruito socialmente e quindi l'atto parlato. Il significato che un individuo attribuisce alle azioni dipende dalle informazioni scambiate verbalmente prima, durante e dopo tali azioni, «tutto – scrive Bruner (1992) – si basa su un'azione e quanto è stato detto in proposito» (p. 33). Come già osservato da altri (ad es. Austin, 1962), quanto una persona dice non va considerato come dato inaffidabile o di poco conto, ma come fundamenta, al pari del “fare”, della propria esperienza del mondo. Sono i sistemi simbolici presenti nella cultura e nel linguaggio ad essere utilizzati dalle persone per costruire i significati.

Il discorso, in quest'ottica, va inteso come azione sociale (Mantovani, 2008), con ripercussioni pratiche sul mondo. Billing, fondatore della psicologia sociale discorsiva, propone di considerare anche gli atteggiamenti come esclusivamente situati nel discorso: quando si dialoga con qualcuno rispetto ad un argomento, è in quel preciso momento che l'atteggiamento di ciascuno prende forma.

La nozione di significato, tuttavia, storicamente era già stata introdotta nella prima metà del novecento da George Herbert Mead, il quale, considerato il precursore dell'Interazionismo Simbolico, la pone al centro delle sue teorie. Secondo questo autore il significato è ciò che emerge dal rapporto tra l'uomo e l'oggetto (Mead, 1972). La natura degli oggetti non è dunque intrinseca ad essi, ma emerge come significato costruito dai soggetti che ne parlano. È dal processo di interazione reciproca che l'uomo costruisce significati, trattandoli e modificandoli poi attraverso un processo di interpretazione. Il significato è comunque qualcosa di estremamente variabile, le cose non sono mai le stesse due volte o per due persone diverse. Sebbene il significato nasca solo quando almeno due interlocutori codificano allo stesso modo un simbolo, esisterà sempre un grado di incertezza soggettiva che tiene vivo il dubbio all'individuo che l'altro abbia veramente compreso la il fenomeno così come l'abbiamo significato noi. Dunque è tra due estremi

che il significato si muove: quello dell'assenza di senso e quello della sua piena coincidenza, il non-senso e la noia.

Studiare l'interazione sociale per mezzo della significazione vuol dire quindi indagare il processo attraverso cui le proprie azioni e quelle degli altri vengono ricoperte di significati. Ciò muove l'attenzione non più verso cosa stessa – un oggetto, un comportamento, un'azione – ma su quanto è stato detto in proposito. Adottare questo tipo di prospettiva ci divincola dal considerare l'elemento esterno come possessore di qualità ontologiche, sono piuttosto gli individui che glie le attribuiscono. Divincolando l'elemento osservato dal giudizio di valore attribuitogli, la valenza che diamo a tale giudizio è del tutto trasformata.

Vale la pena fare un esempio. Recentemente sempre più diffusa nell'ambiente scolastico è la diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento. Proviamo a osservare il fenomeno secondo due punti di vista. Potremmo, da una parte, dire che il bambino è affetto/ha/presenta il disturbo ma dall'altra è altrettanto legittimo affermare che qualcuno – che sia l'insegnante, o il genitore – stia attribuendo quella specifica qualità al bambino. Anche se il bambino risponde a tutti i criteri diagnostici egli non sarà affetto da DSA (termine usato la prima volta nel 1968 dal Office of Education statunitense) finché qualcuno – esterno – non attribuirà per la prima volta questa definizione ai suoi comportamenti.

Adottando la prospettiva del significato si può far luce su un passaggio che altrimenti rimarrebbe nell'ombra. Se ripercorriamo passo dopo passo come si arriva a pensare ad una diagnosi potremmo schematizzare in questo modo:

1. il bambino presenta dei comportamenti,
2. l'insegnante li osserva,
3. l'insegnante li incornicia all'interno di un unico quadro concettuale in grado di spiegarli.

Il passaggio in questione avviene dalla seconda alla terza fase: quelle che erano delle azioni, dei comportamenti diventano ora delle manifestazioni di qualcosa di cui è affetto l'individuo – il DSA. Tutti quei comportamenti acquisiranno un significato nuovo, che creerà un tipo di relazione diversa. L'insegnante d'ora in poi si relazionerà non più con il bambino-persona in crisi, ma con il bambino-disturbato.

A questo punto dovrebbe essere chiaro come si possa osservare che la diagnosi di DSA è qualcosa che proceda dall'esterno verso il bambino e non viceversa. La scelta di uno dei due punti di vista ci porta a definire il problema – con le relative soluzioni adottate – in modo completamente diverso: parlare di DSA come proprietà del bambino o come eteroattribuzione sono due cose completamente diverse, con conseguenze completamente diverse.

Questo approccio aiuta inoltre ad inquadrare la relazione, l'incontro, il momento sociale uscendo dalla logica positivista. Poiché, dal punto di vista descrittivo, essa non è che un insieme consequenziale di comportamenti e frasi, forte è la tentazione ad usare il concetto di causazione per comprendere quanto accade. Da questo punto di vista vige la logica dello stimolo-risposta, dove gli elementi del binomio sono comportamenti di due persone a contatto tra loro. Il comportamento sociale è quindi una risposta ad una provocazione proveniente dall'ambiente esterno. Adottare la prospettiva dell'essere umano come costruttore di significati amplia il nostro sguardo. Da questo punto di vista l'azione sociale consegue non tanto al comportamento di un'altra persona quanto al significato che noi attribuiamo ad esso, cioè quelle operazioni che gli danno un senso (ad esempio un comportamento si potrebbe definire offensivo, o come un gesto di gentilezza, o espressione di rabbia).

Su tale questione si è espresso Harré *et al.* (2009), che argomenta in questo modo: «la spiegazione del pattern di successioni tra due atti sociali, a1 e a2, non va cercata nella legge causale che collega gli atti di tipo A1 come cause con gli atti del tipo A2 come effetti. Piuttosto si trova nei rapporti dei significati tra gli atti. Se a1 è pensato per essere offensivo da qualcuno, allora la di lui o di lei performance seguente dell'a2 deve essere vista come conforme ad alcuni canoni delle norme delle buone maniere e il corrispondente diritto di farne uso.» (p. 6-7). Il sistema di significati si iscrive dunque nell'ordine normativo discusso nel precedente paragrafo e l'inseme delle possibili reazioni è limitato.

Gli autori socio-costruttivisti (Harré e Davis, 1990, Harré e Moghaddam, 1999), per sottolineare questo concetto, distinguono la performance capacity dalla performance style. Se, da un lato, possiamo spiegare certi outcome individuali come risultato di caratteristiche del soggetto isolato, dall'altro i comportamenti sociali includono performance style, che ha a che fare con il significato delle cose. Infatti la performance

style riguarda la costruzione collettiva del significato delle cose. Se la logica causale mantiene la sua valenza nel caso della performance capacity, non è più idonea per spiegare la performance style, che segue la logica normativa: «Il sistema dei significati regola piuttosto che causare il comportamento umano» (Harrè e Moghaddam, 1999, p. 129).

Il processo di costruzione dei significati, fin qui illustrato, interviene in ogni contesto, ma vediamo ora come declinarlo alla scuola e più specificatamente all'ambiente-classe. Le caratteristiche simboliche, quelle anagrafiche dei partecipanti (bambini e adulti), quelle socio-culturali della scuola e le asimmetrie di potere rendono peculiare questa circostanza e la diversificano da altre, come ad esempio quella familiare. Ad esempio partecipano alla relazione dei bambini, la cui identità è ancora poco definita, poco "acculturata" e con alcune capacità cognitive da sviluppare, come quella del pensiero simbolico. Tutto ciò determina anche le caratteristiche del processo di costruzione di senso che nasce dall'interazione sociale tra bambini e insegnante.

In questo scenario non intervengono solamente le questioni legate all'apprendimento di un insieme di conoscenze. Tutti i dialoghi che scaturiscono al suo interno danno un significato ai vari eventi che nascono, come un litigio tra due bambini, gli atti di bullismo e così via. In ognuno di questi casi, in cui probabilmente l'insegnante parlerà loro di questi eventi, gli attori costruiscono dei significati circa quei comportamenti: ogni azione, attraverso il dialogo viene costruita e definita una seconda volta.

L'apprendimento stesso, al di là dell'aspetto didattico, viene sottoposto al processo di costruzione di senso. Cosa significa apprendere? Cosa significa andare a scuola? Insegnanti e alunni insieme costruiscono questi significati. Quando, ad esempio, un insegnante afferma "è importante che voi studiate perché impariate a pensare con la propria testa" oppure "la scuola vi serve perché senza diploma non potrete trovare lavoro" o "si va a scuola per imparare a stare con gli altri e per stringere nuove amicizie" dà un senso all'attività di apprendere e definisce cosa significa imparare per l'alunno e per l'insegnante. Quindi la questione dell'apprendimento si presenta sotto due facce, che non possiamo trascurare.

Se si vuol comprendere o al limite aiutare un insegnante a lavorare in qualsiasi classe è necessario capire in che modo costruisce il mondo attorno a sé e ricostruire i suoi

significati personali. Venendo a contatto con il suo punto di vista possiamo conoscere le sue modalità di costruzione dei problemi e di definizione delle situazioni che lo portano a reagire in un certo modo, più o meno funzionale alla costruzione di una buona relazione.

Nei prossimi due paragrafi il problema della costruzione del significato nelle aule scolastiche verrà affrontato per mezzo di due argomenti: la formazione delle aspettative e l'idea di "contatto buono".

1.2.1 Il legame tra la formazione delle aspettative e la costruzione dei significati

La mansione principale di ogni insegnante è produrre un certo tipo di cambiamento negli studenti, fare cioè in modo che entro un lasso di tempo prestabilito l'alunno apprenda delle conoscenze e sviluppi altre competenze. Per questo per chi svolge questo mestiere il problema della formazione delle aspettative detiene una portata cospicua. È quasi impossibile fare a meno di chiedersi, in corso d'opera, fino a che punto i propositi saranno soddisfatti e fare delle previsioni a riguardo, e ciò è ancora più importante dal momento che sono rivolti ad altre persone.

Prima di parlare del rapporto con il processo di costruzione del significato definiamo il concetto di aspettativa. Secondo Finn (1972, p. 390) le aspettative sono «delle valutazioni cosce o inconscie che una persona si forma di un'altra, o di sé stessa, che portano il valutatore a trattare la persona valutata come se la valutazione fosse corretta». Sono due quindi gli aspetti caratterizzanti: da una parte quello valutativo, connesso alla dimensione temporale attuale, e dall'altra quello legato alle sue conseguenze. Sebbene corretta, però questa definizione relega le aspettative in un'unica dimensione temporale, quella attuale. Invece l'aspettativa, sebbene si formi a partire dalla valutazione di un presente stato di cose, concerne una dimensione futura. In altri termini un'aspettativa è il pensiero soggettivo che ha per oggetto un altro individuo e ci informa di un suo possibile successo/insuccesso. Ad esempio un insegnante può pensare che uno studente non sarà promosso entro l'anno, o che una classe sarà particolarmente difficile da gestire.

Le aspettative di un insegnante possono riguardare non solo il singolo individuo ma anche l'intero gruppo classe (Brault, Janosz e Archambaul, 2014). Dal momento in cui la classe è a tutti gli effetti un gruppo psicologico – e quindi percepito come gruppo dai suoi membri – è pensabile anche come unità diversa dalla somma delle parti, con le

sue caratteristiche e con i suoi pregi e difetti. Inoltre aspettative individuali e gruppali non agiscono indipendentemente le une dalle altre ma le prime vengono paragonate alle seconde e sulla base di queste vengono ritenute più o meno equilibrate. In altre parole le aspettative verso uno specifico studente sono confrontate con quelle del gruppo classe e, a sulla base di questo paragone, vengono accentuate o smorzate.

Le aspettative rispetto le performance di qualcuno si ripercuotono sui risultati ottenuti. Per spiegare come mai ciò avviene si fa riferimento a due meccanismi (Brault, Janosz e Archambault, 2014). Il primo è l'effetto pigmalione – altrimenti detto effetto Rosenthal –, per il quale la previsione si auto avvera nel momento in cui gli studenti fanno proprie le credenze degli insegnanti e si comportano in linea con esse. La base su cui poggia questo meccanismo ovviamente è la comunicazione, verbale e non verbale, tra insegnante e studente. Questi ultimi, interpretando i comportamenti e le decisioni dei primi, inferiscono idee su di sé e costruiscono la loro identità. Lo studente può reagire diversamente alla consapevolezza degli atteggiamenti degli insegnanti: può interiorizzare le sue credenze o può circoscriverle al campo di pensiero dell'insegnante. In ciascuna delle due occasioni l'effetto pigmalione può verificarsi, in quanto l'interiorizzazione non è una *conditio sine qua non*. Si dispiega così con ancora più forza e in più casi, espandendo i suoi effetti e infiltrandosi nella comunicazione quotidiana, fino a quando ciò che era formulato in via ipotetica si oggettivizza e diviene una realtà data e *vera*.

L'altro meccanismo ha a che fare con gli stereotipi, cioè credenze in base alle quali si attribuiscono caratteristiche ad una persona. Essi influenzano le aspettative mettendo a disposizione informazioni sugli individui a partire da una conoscenza generalizzata.

Il ruolo delle credenze è confermato dallo studio di Schroeder, Richter, Schnotz, McElvany, Horz, Hachfeld, Baumert e Ullrich (2011), i quali trovano che le credenze di un insegnante circa il compito e l'attività da svolgere siano predittori dell'impegno dell'alunno.

Il processo di costruzione del significato ha uno stretto legame con la formazione delle aspettative. Dunque conoscendo le aspettative di un insegnante abbiamo anche uno strumento per far luce sui suoi significati personali. Se ad esempio le aspettative verso uno studente sono negative e l'insegnante prevede che non riuscirà a superare l'anno, allora i significati che costruirà delle azioni dell'alunno saranno in linea con l'aspettativa.

Quando l'insegnante attribuisce significati alle azioni dello studente allo stesso tempo si sta dirigendo verso aspettative conosciute. Ad esempio in base al significato attribuito ad un voto alto ad una verifica di un alunno cambiano le aspettative e le previsioni sui suoi successi futuri. Il concetto di significato quindi ci aiuta a comprendere la dimensione attuale delle aspettative. Infatti lo studio delle aspettative è da sempre ritenuto interessante non tanto per la sua validità predittiva quanto per la capacità di influenza sugli aspetti attuali, come la costruzione dei significati.

Brault, Janosz e Archambault (2014) hanno studiato le aspettative degli insegnanti in funzione delle variabili relative alla scuola. Sebbene – come confermato anche dai loro risultati – molta della varianza delle aspettative dipenda da variabili individuali, quelle ambientali giocano un ruolo significativo. Le variabili che identificheremo ci permettono di capire le situazioni in cui manca una valutazione obiettiva delle capacità dello studente, perché influenzata da altri aspetti non direttamente correlati ad essa. In particolare, come già visto nel paragrafo precedente, gli autori hanno distinto la struttura dai processi scolastici. Dai risultati emerge che la formazione delle aspettative è negativamente influenzata sia dalla provenienza etnica, dal livello socioeconomico degli studenti che dalle difficoltà scolastiche. Tuttavia, oltre l'effetto diretto, il livello socioeconomico e la provenienza etnica hanno anche un effetto indiretto mediato. Ma se la provenienza etnica ha un'influenza diretta sul clima educativo, il livello socio-economico influenza prima la composizione accademica, quindi il clima educativo e solo infine le aspettative degli insegnanti. Inoltre migliori aspettative sono associate ad una migliore percezione dell'ambiente educativo.

1.2.2 L'idea di buon contatto

Un elemento connesso alla formazione dei significati è l'idea che ogni insegnante ha di buon contatto. In quali situazioni percepisce l'ambiente scolastico come favorevole e positivo e capire quando, per un insegnante, si può parlare di buon contatto serve a circoscrivere le variabili a cui dà più importanza durante l'attività scolastica. La percezione di un buon contatto durante le ore trasmesse in classe è infatti una delle variabili più predittive del benessere (Korthagen *et al.*, 2014).

Come è stato osservato, la partecipazione alla classe scolastica – sia in quanto insegnante che in quanto studente – porta inevitabilmente con sé un aspetto relazionale e

un contatto intersoggettivo. Per questo necessariamente un insegnante identifica dei particolari dai quali deduce la qualità della relazione.

Tale processo è una forma di significazione: l'insegnante, a partire dalla sua idea di contatto positivo assegna un significato soggettivo alle azioni e le iscrive all'interno di un quadro più generico.

Korthagen *et al.*, (2014) hanno studiato accuratamente questo aspetto e nonostante l'idea di contatto positivo si è rivelata soggettiva e difficilmente generalizzabile è possibile isolare alcuni elementi nell'insieme più rilevanti per gli insegnanti. Dalle indagini emerge che il modo di significare un'interazione come buona cambiava quando la situazione era osservata dall'esterno. Quando adottavano questa ottica la costruzione del significato del contatto dipendeva più delle risposte e dai feedback degli studenti. In altri termini, guardando la propria lezione da una telecamera sono percepiti accentuati i vissuti dello studente rispetto a quando la stessa situazione la si vive. Gli elementi che venivano presi in considerazione erano i seguenti:

- il contatto visivo (ritengono che guardando il bambino negli occhi si stabilisca un buon contatto),
- la creazione di una connessione (il contatto è ritenuto buono quando cercano di porsi sul suo stesso livello),
- l'empatia (prova a comprendere le difficoltà e le sue insicurezze per migliorare il contatto),
- essere lì per loro e con loro,
- la risposta con feedback positivi.

D'altra parte, quando è stato chiesto loro cosa provavano in quel momento spesso i loro sentimenti erano dovuti alle loro motivazioni interiori, ai loro valori e ideali riguardo l'insegnamento. Quindi l'esperienza di buon contatto dipende anche da aspetti motivazionali: viene esperito un buon contatto se in linea con i propri ideali e valori (prendere seriamente i sentimenti, stabilire un buon contatto ed una buona atmosfera, il compito deve diventare qualcosa di proprietà dello studente, comprensione reciproca, ci deve essere divertimento...). Tale risultato rende ancora più rilevante l'elemento soggettivo, rimarcando quanto sia idiosincratICA l'esperienza in classe.

Korthagen *et al.* (2014), sulla base di questi risultati, hanno svolto un secondo studio. Anche in questo caso hanno confermato il risultato precedente: il contatto era

significato come buono sulla base della reazione dello studente, a conferma dell'idea di reciprocità relazionale entro cui l'attività dell'insegnamento si sviluppa. In questo studio tuttavia sono stati identificati ulteriori elementi che portavano gli insegnanti a qualificare la reazione dello studente come positiva:

- Gli insights cognitivi,
- I sentimenti positivi (questo è il più importante),
- La motivazione,
- I comportamenti orientati verso il compito.

Quando invece non fanno attenzione allo studente ma fanno altro, come tentare di mantenere la disciplina, il contatto è percepito negativo.

A partire dagli elementi elencati abbiamo a disposizione una base di partenza per poter approfondire cosa è o non è importante per le insegnanti, in che modo definiscono la relazione astraendo dai singoli eventi particolari.

1.3 IL CONTESTO SCOLASTICO E LE INTERAZIONI

L'insegnante durante il tempo trascorso in classe, può prestare attenzione a diversi aspetti. Si potrebbe preoccupare dell'attività svolta in quel momento, dei contenuti insegnati, degli obiettivi generali, potrebbe voler assolutamente stare al pari col programma previsto o, come abbiamo visto, ritenere importante la reazione dello studente. A livello teorico le sfaccettature da cui osservare una classe di bambini sono pressoché infinite, e sicuramente nessuno è in grado di porre l'attenzione allo stesso tempo su tutte. È importante trovare allora quelle prospettive che, se adottate, sono funzionali ad un miglioramento del funzionamento generale della classe (Boulton-Lewis *et al.*, 2001). La proposta di osservare la classe dal punto di vista relazionale deriva appunto dall'insieme degli studi che ne supportano la centralità (ad es., Korthagen, Attema-Noorderwier e Zwart, 2014; Pennings *et al.*, 2014).

Come già introdotto nelle premesse di questo lavoro, il nostro focus è l'interazione e la relazione tra insegnante e rete sociale attorno ad essa. Anche Endres (2007) a riguardo, sottolinea la necessità delle istituzioni di tener conto dell'incontro faccia a faccia che si crea a scuola. Ma cosa costituisce un'interazione? Da quale prospettiva osservarla? Come analizzarla? Sulla scia di queste domande di seguito verrà introdotto il tema dell'interazione nella scuola primaria.

Prima di entrare nello specifico è necessaria una precisazione rispetto al nostro oggetto di studio. Relazione e interazione non sono termini intercambiabili (Korthagen *et al.*, 2014). Se il primo termine sottende un rapporto più prolungato e stabile, significativo per entrambi, il secondo ha a che fare con gli scambi comunicativi che scaturiscono nel mondo sociale dall'incontro tra due o più persone. Di seguito, a discapito di equivoci, tutti i termini che verranno usati sono da considerare come sinonimi di contatto, termine che indica un incontro attuale – seppur influenzato dall'esperienza passata dei partecipanti – che può assumere sia le forme di una interazione che sottendere una relazione. Quindi si parla di contatto ogni qual volta si verifica un incontro tra almeno due individui entrambi coscienti della presenza dell'altro.

Uno degli aspetti centrali e fondativi di ogni contatto è la comunicazione. Tutta la psicologia del mondo intrapsichico attraverso la comunicazione diventa parte di quello intersoggettivo. Ovviamente non si comunica solamente a parole, anche i comportamenti, i gesti, le espressioni hanno valenza comunicativa, in modo più radicale potremmo dire che è sufficiente la presenza di un altro per poter parlare di comunicazione.

Ogni comunicazione sottende intenzionalità, “tende” sempre verso qualcosa. Infatti alcuni autori, tra cui spicca il nome di Vygotskij, parlano del linguaggio come uno strumento dell'individuo, e non un fine (Mantovani, 2008). Si comunica per definire una relazione, per negoziare il significato di un concetto, per trasmettere emozioni, per costruire un rapporto o per essere ascoltati. Ciascuno di noi conosce non solo la propria intenzionalità ma sa che anche alla base di quello che l'altro fa e dice esiste un fine. A partire da questa consapevolezza si dà un senso a quell'atto. Lo fanno anche i bambini (Bruner, 1992) che, ad esempio dicono “l'ha fatto per dispetto”, o si giustificano, negoziano il significato di una loro azione. Dagli scopi discorsivi che il soggetto si propone dipendono la prospettiva adottata ed il tipo di narrazione costruita (Mantovani, 2008).

Osservando come una persona comunica possiamo capire come costruisce il mondo e ciò è particolarmente vero dal momento in cui l'essere umano apprende l'uso del linguaggio. Questa facoltà cognitiva va osservata non tanto nelle sue regole grammaticali, ma per le sue potenzialità perlocutorie (Austin, 1962). Da questo punto di vista delimita «lo spazio della realtà a cui esse (*le strutture linguistiche*) sono in grado di

conferire senso, mentre condannano come irreali o malvage le realtà o le esperienze per cui non c'è posto nelle loro griglie interpretative» (Mantovani, 2004, p. 93).

Tra le varie forme comunicative verbali assumo un particolare rilievo le metafore (Munby e Russel, 1990). Per mezzo di queste modalità espressive si possono descrivere, classificare e valutare esperienze, oggetti e sensazioni con qualità di qualcos'altro. La metafora permette agli individui di utilizzare un sistema concettuale, delle rappresentazioni, un modo di pensare propri di una porzione di realtà, in altri ambiti di pertinenza. Le metafore, per la loro ricchezza, collegano il pensiero al linguaggio in un modo del tutto particolare: sono dei mediatori dell'attività cognitiva (Mantovani, 2004).

La metafora non è semplicemente un modo per descrivere qualcosa ma riflette la scelta di una prospettiva entro cui leggere la realtà: crea le cornici (*frame*) entro cui inscrivere il problema, da cui deriva la prospettiva per risolverlo (Munby e Russel, 1990). Il modo in cui gli eventi sono delimitati all'interno di un'unica cornice di senso si rispecchia nelle metafore utilizzate. Possono essere quindi un punto di partenza per lavorare ad una ridefinizione delle cornici interpretative, sia di un individuo che di un contesto, infatti la metafora riflette un ordine culturale «assegnando a ogni cosa un preciso posto nell'ordine sociale» (Mantovani, 2004, p. 91).

In ambito educativo possiamo rintracciare diversi studi che indagano la descrizione dell'insegnamento, degli insegnanti e delle attività svolte a scuola attraverso le metafore. Recentemente, ad esempio, Thomson (2015) ha analizzato le metafore prodotte da futuri insegnanti. Tait-McCutcheon, Drake (2016) hanno svolto dei workshop con insegnanti di matematica in cui attraverso le metafore offrivano un'occasione per risignificare il proprio sviluppo e apprendimento professionale. Hamilton (2016), con un obiettivo simile, ha trovato ad esempio che la metafora di guida (o guidare) è la più utilizzata da futuri insegnanti per descriversi e descrivere l'attività di insegnamento.

L'interazione però non è fatta solo dal linguaggio. La presenza nello spazio di ogni individuo gli permette e lo costringe a compiere delle azioni con una valenza intrinsecamente relazionale. Per ogni cosa che compiamo in un contesto sociale c'è l'altro che osserva, che pensa, che risponde, che fornisce una narrazione di quello che facciamo.

I pattern comportamentali sono fortemente influenzati dalle culture e i contesti di appartenenza. «Le parole, i gesti, gli artefatti, i generi del discorso, le azioni, le procedure, le argomentazioni usate in un ambiente di lavoro non sono comprensibili se non nel

contesto della loro produzione e uso» (Mantovani, 2008, p. 80). Infatti il contesto dispone ed è abitato da un insieme di artefatti che creano un ambiente psicologico unico. Poiché è per mezzo di questi artefatti che ci relazioniamo con il mondo circostante, essi restringono le possibilità del nostro comportamento. Ciò non vale solamente per gli oggetti materiali ma anche per il mondo simbolico che un insieme di persone condivide, che contribuisce ad una costruzione sociale del significato.

Quindi il significato assunto dai comportamenti dipende sia dal contesto, dalla cultura in cui sono espressi che dalla relazione attuale, dalle altre persone presenti che rispondono o osservano. L'ascoltatore, che sia ratificato o meno, modifica il discorso (Mantovani, 2008).

1.3.1 Agency, communion, affiliazione e controllo: quattro costrutti per comprendere il contatto

Le considerazioni fin qui espresse riguardano qualsiasi luogo in cui entrano in contatto più persone, come la scuola. Come per ogni contesto, anche tra le mura scolastiche l'interazione può essere studiata ricostruendo le mappe della realtà condivise dagli individui che la vivono, perché è per mezzo di queste che il contatto con gli altri si stabilisce. Non possiamo quindi scollegare questo paragrafo ai precedenti: tanto le norme descrittive come il processo di costruzione di senso contribuiscono alla formazione della relazione. D'altra parte, però, osservare il contatto nel momento della sua produzione, ci aiuta a far ancora più chiarezza sulle dinamiche relazionali esistenti a scuola.

È su questa scia che sono stati compiuti gli studi da Pennings *et al.* (2014) e Mainhard, Pennings, Brekelmans e Wubbels (2012). Il primo gruppo di autori ha svolto una ricerca con lo scopo di definire le modalità di interazione dell'insegnante utilizzando l'approccio dei sistemi dinamici. Per comprenderle con più chiarezza hanno isolato due costrutti: agency e communion. La prima va dall'estremo della passività e della sottomissione verso comportamenti dominanti mentre la seconda indica il grado di amichevolezza, di comprensione o, all'opposto di irritazione, ostilità e aggressività verso gli studenti. Sempre con lo scopo di comprendere il tipo di interazione, Mainhard *et al.* (2012) hanno analizzato i comportamenti in classe attraverso altri due costrutti: l'affiliazione studente-insegnante e il controllo esercitato da quest'ultimo.

Queste quattro dimensioni fungono da bussola che aiuta l'osservatore ad orientarsi meglio verso la comprensione dei comportamenti dell'insegnante. Più precisamente ci permettono di far emergere i pattern comportamentali verso cui un insegnante tende più spesso, ossia quel modo relativamente stabile di costruire una relazione che solo in alcuni casi è volto a creare un clima positivo. Ad esempio un insegnante può tendere verso l'amichevolezza, un'altra verso il controllo un'altra ancora sarà sopraffatta dagli studenti senza avere alcun controllo.

Con gli stessi costrutti possiamo definire le tendenze del gruppo classe, che può essere passivo, amichevole, succube o vicino all'insegnante. La presenza di una situazione di quiete ed equilibrio o lo sviluppo di conflitti interni dipende non tanto dai singoli pattern della classe e dell'insegnante, quanto dal livello di complementarità (Pennings *et al.*, 2014). Rispetto all'agency, quanto più è elevato il grado di fit tanto più studenti e insegnante si trovano a livelli opposti del costrutto (passività-dominanza e viceversa). Invece, al contrario, rispetto alla communion c'è complementarità se si trovano sullo stesso estremo della dimensione (amichevolezza-amichevolezza oppure aggressività-aggressività). Come si può osservare non sempre l'equilibrio coincide con la bontà della situazione e una relazione positiva, ciò è vero soltanto se si considera la communion. La situazione di passività-dominanza sebbene sia equilibrata e non porti necessariamente a conflitti tra le parti, limita la crescita relazionale. Anche rispetto ai costrutti di affiliazione e controllo (Mainhard *et al.*, 2012) è valido lo stesso principio. L'affiliazione genera una reazione di affiliazione e la sua assenza dei comportamenti aggressivi, dunque c'è complementarità se si trovano nella stessa posizione. Rispetto il controllo c'è complementarità se si trovano sui poli opposti di controllo-sottomissione.

Tuttavia il tipo di relazione non dipende esclusivamente dai singoli individui e dalle loro tendenze. Pennings *et al.* (2014) hanno trovato alcune differenze nei diversi momenti nell'arco della lezione. Hanno suddiviso la lezione in tre periodi: inizio lezione, situazioni positive e situazioni negative. In ognuno di questi si creano situazioni che portano gli individui a reagire diversamente, gestire un conflitto è molto diverso dal gestire una lezione di storia. Infatti, sebbene non è identificabile una variazione stabile dei comportamenti tra le diverse situazioni, le differenze tra insegnanti trovate da Pennings *et al.* (2014) sono minori che quelle tra le situazioni. Ognuna è governata da un ordine sociale diverso, da leggi che regolano il contatto differenti e da emozioni diverse.

Dunque i risultati di questo studio fanno notare delle differenze tra le situazioni che ne giustificano la considerazione come momenti separati.

Mainhard *et al.* (2012) hanno confrontato l'andamento dell'interazione in due classi in termini di affiliazione e controllo: una caratterizzata da clima positivo e l'altra da un clima negativo. Sebbene l'interazione in entrambi i casi tenda verso le interazioni positive, nel primo caso riesce ad essere più stabile. trovato, invece, che sia le classi caratterizzate da un clima positivo. Dunque la variabilità è un fattore determinante rispetto la qualità del clima della classe.

L'indagine delle dimensioni di affiliazione, controllo, agency e communion nei diversi momenti e nelle diverse classi può percorrere due vie: una è la via diretta che passa per l'osservazione della classe durante le ore di lezione, un'altra, quella indiretta, ne viene a conoscenza attraverso i resoconti dell'insegnante. Nel secondo caso però, poiché si sta lavorando con una narrazione – e dunque un punto di vista sul fenomeno, *una* ricostruzione – si devono considerare i due costrutti nel loro rispecchiarsi nel discorso. Ad esempio un insegnante prevalentemente passiva parlerà dei suoi alunni come aggressivi e si descriverà impotente. Dunque è nel modo con cui gli eventi vengono raccontati che possiamo inferirne l'ubicazione sulle due dimensioni.

Sempre dai resoconti possiamo differenziare i diversi momenti (inizio lezione, situazioni positive e situazioni negative) sulla base dei vissuti dell'insegnante osservando come si trasforma la narrazione costruita degli eventi. In questo modo possiamo comunque, anche facendo a meno dell'osservazione diretta, capire come le diverse insegnanti reagiscono in svariate situazioni.

Per concludere, le prospettive offerte da questi studi sono molteplici, in particolare se integrate al paradigma narrativo e comunicativo. In questo modo possiamo rinunciare all'osservazione diretta per dirigere l'attenzione a cosa viene detto, dai partecipanti, riguardo queste azioni. Spostarsi dunque nel campo del significato e della parola, con la consapevolezza che le azioni mai possono prescindere da quello che si dice di esse.

1.4 IL CONTESTO E I POSIZIONAMENTI

1.4.1 Lo studio dell'identità secondo l'approccio dialogico

Una delle chiavi di svolta nell'ambito della teoria socio-costruttivista è la definizione dell'apprendimento come co-costruzione di conoscenza (Ligorio, 2009). Insegnare non è un'attività di trasmissione di conoscenza bensì un'attività sociale attraverso cui l'individuo amplia il suo modo di pensare. L'implicazione di tale teorizzazione ben più rilevante, il fatto che «insieme alla conoscenza si costruisca anche il “costruttore”, ossia l'identità di chi è attivamente implicato nel processo di costruzione di conoscenza. (...) l'altro (...) [dà] forma ai modi di pensare ed esperire sé stessi» (Ligorio e Spadaro, 2010, p. 101). L'essenza dell'essere umano risiede non più nell'individuo ma nell'atto sociale, nella partecipazione ai diversi discorsi sociali significativi (Gergen, 1999). Dunque, se tale è il legame tra apprendimento e identità, la scuola diviene un luogo dove ognuno definisce sé stesso, chi è, l'immagine che ha di sé, costruisce il proprio modo di pensare e incontra nuove “voci”. Per queste ragioni lo studio del contesto scolastico non può prescindere dallo studio dell'identità.

Le concettualizzazioni e le definizioni del concetto di identità sono molte e se prima di entrare nello specifico non si definisce il proprio punto di vista si rischia di eccedere nelle generalizzazioni e non essere più capaci di riflessività rispetto le proprie argomentazioni.

In linea con il paradigma post-moderno e socio-costruttivista il tema dell'identità sarà trattato nell'ottica della teoria del Sé Dialogico (Hermans, 2001a). Da questo punto di vista il concetto di identità travalica i confini imposti dal suo etimo, che rimanda a qualcosa di “identico”, che è “lo stesso” (Ligorio e Spadaro, 2010). L'identità abbandona le sue fattezze monolitiche per essere concepita come una costruzione continua e dinamica nel tempo e nello spazio, «non è più vista come una struttura unificata e onnicomprensiva ma, invece, come frammentata all'interno dei vari mondi sociali in cui le persone sono coinvolte» (Akkerman e Meijer, 2011, p. 309).

La teoria proposta da Hermans si sviluppa a partire dal pensiero di due autori: James e Bakhtin. Ciò che a Hermans interessa del lavoro di James è la distinzione di due aspetti del Sé: da una parte quello che osserva sé stessi dall'esterno, il Sé conosciuto (il Me) e dall'altra l'Io, l'attore che parla in prima persona, il Sé conoscitore. Il Me è anche

composto da tutti quegli elementi che sembrerebbero esterni all'individuo ma che in realtà sono parti del Sé.

Quest'ultimo aspetto è stato ulteriormente elaborato da Bakhtin, che, dispiegando il mondo interiore per mezzo dell'analisi delle opere dostoevskiane, arriva ad assimilarlo ad una relazione interpersonale. Il pensiero è costituito da un insieme polifonico di voci, di espressioni in relazione dialogica tra loro, che si confrontano, si scontrano e dibattono. Se da un lato Bakhtin concettualizza il Sé come frammentato nello spazio, senza concepire una sua unità o continuità, per James è compito dell'Io garantire mantenere uniti i diversi aspetti.

L'idea di un Sé dialogico nasce proprio dalla fusione di questi due pensieri, mette sullo stesso piano la continuità evidenziata da James e la discontinuità di Bakhtin; la dimensione temporale e quella spaziale. Questo passaggio è compiuto introducendo il concetto di *I-positions*, letteralmente traducibile come posizioni dell'io, ossia il riconoscimento ed il posizionamento di sé stessi in un modo definito all'interno del discorso. Il verbo usato, *posizionare*, è l'atto svolto dai soggetti quando, collocati in all'interno di una relazione (e quindi di un discorso), si assegnano un posto e assumono, in base alle esigenze e alle contingenze, di volta in volta, diverse posizioni. L'atto del posizionarsi ha anche un aspetto strategico: assegnandosi una posizione si assegnano a sé stessi e agli altri specifiche possibilità di azioni, si permette loro di dire solo certe cose e di dare solo certi ordini. Se da un lato le *I-positions* rimangono relativamente autonome tra loro, l'Io può muoversi passare da una all'altra in base alla situazione, riconoscendosi di volta in volta in un posizionamento diverso. Ogni *I-positions* rappresenta quelle che Bakhtin definisce voci, delle prese di posizione su un argomento, delle opinioni o dei punti di vista. Il sé è dunque un insieme di voci, di personaggi, è una società che vive nell'individuo, i cui processi nascono proprio da questa molteplicità (Hermans e Dimaggio, 2010).

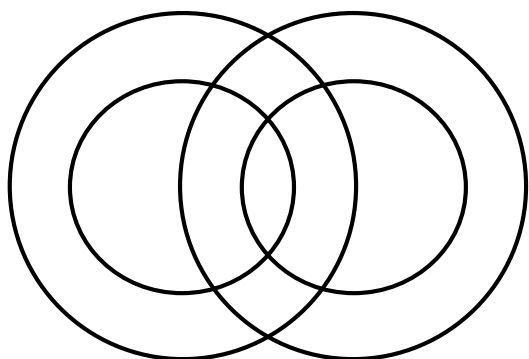
La ricollocazione degli oggetti esterni appartenenti al Sé, nell'ambito della teoria Dialogica, avviene adottando una posizione intermedia tra Bakhtin e James. Il tema, caro ad entrambi gli autori, vuole far luce su quegli elementi apparentemente esterni ma che in realtà sono parti del sé, sia altre persone (mia madre, un mio amico, mia sorella, il mio fidanzato) che oggetti (la mia casa, la mia auto, il mio pc). Secondo Hermans tra di essi

c'è una continuità in quanto tutti appartenenti allo stesso soggetto ma c'è discontinuità dal momento in cui rappresentano elementi differenti nello spazio del Sé.

Il Sé è rappresentato, in modo figurato, da uno spazio immaginario delimitato da due cerchi concentrici all'interno dei quali si trovano i diversi I-position, più o meno accessibili. Le posizioni che si trovano tra il cerchio interno e quello esterno rappresentano le parti dell'ambiente appartenenti al sé in quanto rilevanti per l'individuo ed i suoi posizionamenti interni. I posizionamenti appartenenti alla circonferenza interna riguardano direttamente sé stessi, come ad esempio io-madre, io-figlio, io-bravo studente. Sulla base del posizionamento interno cambia cosa vogliamo fare, le responsabilità che ci assumiamo, i doveri e l'idea di noi stessi. Ad esempio certe circostanze rendono più accessibili dei posizionamenti facendo prevalere certe emozioni piuttosto che altre. Da questo punto di vista potremmo dire che entrare nella scuola crea per il bambino una varietà di nuovi posizionamenti interni, tra cui quello di studente e nuovi posizionamenti esterni, tra cui quello di insegnante.

Seguendo questo schema il dialogo e il linguaggio non passano in secondo piano. Le voci interiori che abitano la coscienza trovano la loro condizione di possibilità proprio nel loro manifestarsi come espressioni (*utterances*). La "parole" (de Saussure, 2005), il linguaggio individuale e soggettivo, il proprio modo di parlare e di usare il linguaggio, trova espressione nella molteplicità delle voci e delle posizioni. La teoria del Sé Dialogico, da un certo punto di vista non accetterebbe l'espressione di monologo interiore, dovremmo parlare piuttosto di dialogo interiore. Il sé e il dialogo trovano così il loro connubio (Hermans e Dimaggio, 2010).

A questo punto, però, si pone un problema: fin ora abbiamo gettato le basi per comprendere il mondo interiore individuale, ma cosa succede quando due persone interagiscono? Come viene risolta la questione dell'intersoggettività dalla teoria del Sé Dialogico? Il dialogo con l'altro reale, che scaturisce dalla partecipazione ai vari contesti



di vita, ha ripercussioni differenti da uno immaginato, dove si contrappongono i diversi posizionamenti. L'altro reale può mettere in discussione le proprie idee, può far sorgere nuovi posizionamenti o cambiare quelli esistenti, e così via.

I posizionamenti si collocano nel dialogo mediante strategie usate dal soggetto, inerenti sia posizioni esterne che quelle interne in un processo di negoziazione.

Il dialogo con un'altra persona può essere rappresentato come l'intersezione di due sé, che, abbiamo visto poco sopra, sono raffigurabili con due cerchi concentrici (vedi figura). L'intersezione può avvenire a diversi livelli, ma come dobbiamo intendere l'intersezione (grafica) dei due sé?

Se sono i posizionamenti interni ad intersecarsi significa che entrambi i soggetti si posizionano in un certo modo conosciuto anche dall'altra persona. Ad esempio due persone si riconoscono entrambe come volenterose e sanno che l'altro le riconosce in questo modo, così la loro interazione si baserà su questi presupposti.

Diverso è il caso in cui per una persona entra in gioco il posizionamento esterno mentre per l'altra quello interno, cioè un individuo posiziona l'altro, che è a conoscenza di tale posizionamento e lo fa proprio. Emblematico è il caso di un insegnante che posiziona lo studente come incapace o svogliato.

Se invece si sovrappongono due posizionamenti esterni due persone posizionano un terzo elemento in qualche modo.

Le cose cambiano quando una persona posiziona sé stessa in un modo che l'altro non conosce, come uno studente che si percepisce in grado di svolgere un compito mentre l'insegnante continua a comportarsi con lui come se non lo fosse. Un caso simile è quando, al contrario, una persona posiziona un'altra in un certo modo e l'altra non ne è a conoscenza. Questi casi generano incomprensione poiché siamo in presenza «di una reale discrepanza tra aree dialogiche in cui i partner posizionano sé stessi e gli altri e non sono coscienti di tale discrepanza» (Hermans, 2001a, p. 257).

Così l'incontro con l'alterità, che contribuisce a comprendere sé stessi, a creare significati personali, a riconoscersi in un certo modo o semplicemente a sentirsi riconosciuti, si basa sul modo in cui posizioniamo l'altro, il modo, cioè, in cui in quel preciso momento lo riconosciamo.

Parlare di posizionamenti significa sollevare una questione fondante ogni scienza dell'uomo: il rapporto dell'essere umano con sé stesso. A riguardo, si parla spesso di definizione di sé, un processo centrale nella vita individuale, per questo è necessario chiedersi qual è la differenza tra la definizione di sé e l'atto del posizionarsi. Dire, ad esempio, "mi ritengo un'egoista" è necessariamente un posizionamento? Quando

trattiamo le due questioni, stiamo esaminando lo stesso processo attribuendogli nomi diversi o sono due questioni da affrontare separatamente? Che relazione esiste tra i due? Questi interrogativi sono fondamentali per comprendere meglio cosa è e cosa non è un *I-positions* e per disambiguare una confusione che può nascere quando si parla di posizionamento. Se, ad esempio, leggiamo alcuni degli *I-positions* proposti da Hermans (2001b) come possibili posizioni abbiamo a che fare con io come vittima, io come indipendente, io come traditore, io come padre, io come donna, o, ancora, io come combattivo, e così via. Da questi esempi si comprende come il confine con le definizioni che le persone danno di sé sia labile, tuttavia i due termini denominano processi distinti.

La prima differenza è strutturale. La definizione di sé è legata all'immagine che ognuno ha di sé, formatasi a seguito degli eventi vissuti nel corso della propria vita e della definizione data dagli altri. È un punto di arrivo, una conclusione dell'individuo a fronte di certi elementi che prende in considerazione e ritiene significativi. La posizione è invece una prospettiva sul mondo, un modo di raccontare e di vivere le cose tra tanti. Rispetto agli esempi citati potremmo parlare della prospettiva della donna che è in me, della vittima o del combattivo che è in me.

Per fare un esempio più specifico si prenda la posizione di io come bambino. A livello di definizione potremmo dire che una persona, prendendo in considerazione certi episodi in cui era protagonista o comunque partecipe, costruisce una rappresentazione di sé che ricorda gli atteggiamenti, i modi di fare di un bambino. La posizione di bambino invece è un modo di rapportarsi agli eventi: nel caso clinico riportato da Hermans (2001b) Nancy, dalla posizione di bambina, vedeva suo padre in un modo, i suoi fratelli in un altro, narrava e costruiva la sua storia in un certo modo. In definitiva la posizione è un modo circostanziale di vivere il mondo mentre la definizione ha le fattezze della staticità ed è l'arrivo del processo di conoscenza di sé stessi.

Si può inoltre sostenere che, in certi casi, la posizione evolve dalla definizione. Un ragazzo può in primo luogo definirsi come studente svogliato, notando che il pomeriggio preferisce dedicarsi ai suoi hobby piuttosto che allo studio, ma non è detto che io-svogliato sia una posizione vera e propria. Potrebbe però diventarlo. Quando l'individuo inizia non solo a vedersi come tale – studente svogliato - ma anche a comportarsi da tale e, ancora più importante, ad agire secondo i presupposti e le assunzioni implicite di tale posizione, allora sta ponendo le basi per trasformare la

definizione in una posizione di sé. Quando la voce del “ragazzo svogliato” acquisisce una sua autonomia ed ha un certo peso nel processo di costruzione dei significati.

Ad ogni modo non è detto che una posizione proceda sempre da una definizione interiorizzata. Come abbiamo visto può essere così, ma in altri casi il soggetto può sapientemente trasformare quella che può essere una definizione di sé - pur senza condividerla - per usarla come posizione, facendone un uso strategico.

1.4.2 Identità, posizionamenti e intersoggettività a scuola

Il confine tra il soggetto ed il mondo sociale, si è visto, è labile: alcuni studiosi hanno paragonato la mente alla società (Hermans, 2001a), dallo scambio con gli altri dipende il nostro modo di pensare e le persone più vicine a noi possono diventare parti integranti del nostro sé. Non c'è attività intrapsichica la cui esistenza non sia stata preceduta da uno scambio sociale. L'idea della mente come membrana permeabile (Akerman, 1999) rende bene l'idea di questo scambio con l'ambiente esterno, che non sottrae agentività all'individuo ma neanche lo tiene isolato dagli altri.

La partecipazione al contesto scolastico richiede di mettere in gioco sé stessi, la propria identità, tale che «l'innovazione del sistema identitario avviene quasi in automatico» (Ligorio e Spadaro, 2010, p. 110). I risultati di una verifica, i giudizi dell'insegnante e dei compagni, le punizioni, i comportamenti tenuti in classe, informano gli individui – insegnanti e studenti – non solo rispetto quella specifica azione ma anche su sé stessi, sull'immagine di sé e sulla costruzione dei posizionamenti di sé. Se, ad esempio, un bambino non prende voti al di sopra della sufficienza non pensa solamente di essere poco portato per la matematica, ma potrebbe arrivare a definirsi svogliato o incapace creando, col tempo, la posizione di sé-svogliato. Ciò vale anche per gli insegnanti, che, ad esempio, osservando come gli studenti non acquisiscano come si vorrebbe delle conoscenze, non ne deducono solamente una loro incapacità didattica ma potrebbero arrivare a pensarsi come non portati per l'insegnamento, sfortunati, incapaci, e così via. Da questi due esempi emerge in che modo si shifta da un livello che di per sé riguarderebbe solo la sfera didattica a quello che coinvolge l'identità. Possiamo paragonarlo ad un passaggio logico, non solo deduttivo ma anche inferenziale, che porta la psicologia dentro le aule scolastiche.

Questo tipo di coinvolgimento potrebbe risultare impegnativo in particolar modo per l'insegnante, che è costretto a lavorare a contatto diretto con altri individui (Pillen *et al.*, 2013) e che si trova a cambiare la propria identità, a rivedere la mappa dei propri posizionamenti e svilupparne di nuovi.

Diventare insegnante significa interiorizzare nuovi posizionamento e ricoprire un nuovo ruolo: quello di insegnante. Chi inizia questo lavoro in breve tempo passa dalla posizione di studente a quella di insegnante e posizionarsi in modo nuovo, come si è visto, ha delle forti implicazioni emotive (Pillen *et al.*, 2013). Il soggetto col tempo inizierà ad aggiungere al corollario dei posizionamenti della sua identità una nuova "voce", un nuovo modo di vedere le cose e di inserirsi nel mondo sociale. L'"essere insegnante" dovrà venire a patti anche con le altre *I-positions*, non essendo che uno tra i tanti posizionamenti come marito/moglie, collega, padre/madre, amico, ognuno con un differente modo di pensare e di relazionarsi. Per il soggetto, ad esempio, sarà necessario integrare alla propria personalità gli aspetti professionali e assumersi delle responsabilità nuove proprie di un ruolo sociale nuovo.

Costruire un nuovo posizionamento significa iniziare a pensarsi in modo diverso, quindi porsi nuove domande su di sé e affrontare in modo nuovo i problemi che si incontrano. Delle varie voci che emergono vi sarà quella dell'insegnante che vuole rimanere fedele ai suoi ideali, quella dell'insegnante che sente la necessità di adattarsi al contesto, quella che ricerca una buona relazione con gli studenti, quella che prova a stare al pari con le esigenze amministrative e così via. Trovare un equilibrio e una continuità tra le diverse parti può diventare un compito arduo.

Formulare i problemi legati all'insegnamento come questioni identitarie apre contemporaneamente la strada ad un certo tipo di soluzioni e strategie per risolverli. La loro adeguatezza dipende dalla vicinanza della formulazione del problema al problema stesso. Ricollocare certe questioni nel loro specifico ambito di appartenenza è il primo passo verso una più efficace risoluzione dei problemi. L'attenzione dedicata dalla letteratura scientifica ai problemi identitari degli insegnanti comunica la necessità di legare alcune difficoltà dell'insegnante al tema dell'identità (ad es. Akkerman e Meijer, 2011; Ligorio, 2010; Pillen *et al.*, 2013).

La tensione, sperimentata in particolare dagli insegnanti alle prime armi, «può diventare problematica se ha gravi conseguenze (emotive) per l'apprendimento ed il

funzionamento degli insegnanti, o se le insegnanti principianti non sanno come far fronte con le loro tensioni» (Pillen *et al.*, 2013, p. 662). Adottare posizionamenti di sé in quanto insegnante tra loro incongruenti (ad esempio come capitano e come intrattenitore) porta a comportamenti confusi da parte dell'insegnante, in particolare quando si passa da un posizionamento all'altro (Munby e Russell, 1990). Per queste conseguenze a cui possono condurre le difficoltà incontrate dall'insegnante è importante uno studio del processo di costruzione dell'identità a scuola.

Secondo l'approccio dialogico l'identità dell'insegnante è «un continuo processo di negoziazione e di interconnessioni tra i multipli *I-positions* cosicché un senso di sé più o meno coerente e consistente è mantenuto attraverso varie partecipazioni e auto-investimenti nella propria vita (lavorativa)» (Akkerman e Meijer, 2011, p. 318). Il passaggio continuo tra i diversi *I-positions* crea un vero e proprio processo di scambio e di cambiamento nella stessa persona (Ligorio, 2010; Ligorio, 2009). Alimentare la molteplicità delle “voci”, contribuire a costruirne di nuove, aiutare la persona a riconoscere una “voce” solamente come una tra le tante la rende più flessibile e fa sì che la presenza di questa polifonia sia più costruttiva. È, al contrario, quando una delle voci diventa l'unica ad avere, appunto, “voce in capitolo” che si sviluppa una rigidità psicologica che sicuramente non favorisce la soluzione creativa dei problemi.

Akkerman e Meijer (2011), a partire dalla definizione data e integrando l'approccio moderno a quello post-moderno, sintetizzano le caratteristiche dell'identità professionale dell'insegnante in tre categorie:

- Molteplicità-unicità, da un lato l'identità di sé in quanto insegnante non è univoca ma comprende più sub-identità, diverse tra loro e salienti in momenti distinti, rappresentati dai diversi posizionamenti dell'io. D'altra parte non possiamo ignorare l'unitarietà del sé, la tendenza, cioè, a mantenere un senso di coerenza che mantiene il coro di voci unito e costringe alla ricerca di una coerenza. In altre parole l'io non si muove tra i vari posizionamenti senza tener conto degli altri, per questo spesso nascono conflitti e tentativi di negoziazione interni;
- Discontinuità-continuità, l'identità è un continuo processo di interpretazione e re-interpretazione delle esperienze, l'insegante si sposta continuamente da un'identità all'altra e cambia il suo modo di comportarsi, di pensare e di provare emozioni. D'altra parte però sente il bisogno di percepire la propria storia come

dotata di un senso di coerenza interna, di continuità. Lo strumento con il quale è raggiunta tale continuità è la narrazione, cioè il processo attraverso cui le esperienze sono organizzate logicamente – cioè secondo una logica narrativa (Bruner, 1992) – in una stessa struttura narrativa. Attraverso questa attività le nuove esperienze vengono integrate alle vecchie, l'identità viene costruita e ricostruita e i posizionamenti contrastanti possono ritrovare coerenza;

- Natura sociale-individuale, l'identità non è qualcosa costruito dall'individuo in maniera isolata, la presenza degli individui o di gruppi con cui relazionarsi è determinante per il processo di definizione di sé. Ciò che decidiamo di fare dipende anche dalla risposta che ci aspettiamo dagli altri. Perfino le nostre credenze, i nostri atteggiamenti, sono un'interiorizzazione del discorso sociale. Inoltre gli altri determinano il pensiero interiore diventando posizionamenti esterni.

Tale approccio presenta il vantaggio di non limitare l'identità al ruolo di insegnante, piuttosto mantiene uno sguardo più ampio, rispettando la complessità e le varie sfaccettature della sua vita psicologica. Mantenendo al centro la narrazione si prende in considerazione uno dei nuclei fondanti della personalità (Bruner, 1992) senza però mettere da parte l'interazione sociale. Analizzando la narrazione si può unire alla micro-analisi dei vari spostamenti tra le diverse posizioni dell'io la macro-analisi riferita non solo all'ambiente ma anche al sé narrativo in senso più esteso, che relativizza il presente al passato e al futuro.

Ricollegandosi ad un argomento trattato nel primo paragrafo di questo capitolo è importante ai nostri scopi riflettere sulla relazione tra la concezione dell'apprendimento, e la struttura dei posizionamenti. Se il significato soggettivo dell'insegnamento definisce e implica dei ruoli assegnati al sé e all'altro entro questa relazione docente/discente, allora ha senso supporre che ne derivino dei posizionamenti. Pensare, ad esempio, all'insegnamento come una costruzione di possibilità negli alunni, fa sì che l'insegnante si metta nella posizione di costruttore di possibilità; pensare l'insegnamento come una trasmissione di curiosità invece porterà l'insegnante a posizionarsi come stimolatore.

Nella pratica è possibile ri-costruire la mappa dei posizionamenti (Hermans, 2001b), osservando quali sono quelli ritenuti più importanti dagli insegnanti e porli in relazione tra loro (Ligorio, 2010). Così è possibile non solo comprendere la

configurazione identitaria dell'individuo ma anche avere le conoscenze per impostare delle esperienze che favoriscano qualche tipo di cambiamento.

1.5 IL CONTESTO E LE STRUTTURE DI POTERE ASIMMETRICO

L'ambiente scolastico ha delle caratteristiche storicamente giustificate che lo caratterizzano e lo distinguono da altri contesti. Le relazioni che nascono al suo interno presentano alcune peculiarità per più ragioni: per i ruoli asimmetrici, per il tipo di interazione insegnante-risposta studente-insegnante, per i diritti e doveri degli insegnanti e per le differenze di status (Pontecorvo, Gnisci e Maroni, 2008). In questo paragrafo sarà discussa la struttura asimmetrica delle relazioni A scuola, infatti, alla luce della sua organizzazione istituzionale (Brault, Janosz e Archambault, 2014), ci sono individui che decidono per altri, persone con potere decisionale estremamente diverso e altre completamente all'oscuro delle decisioni prese.

La necessità di mantenere il controllo della classe è uno dei compiti a cui deve adempiere un insegnante. Le modalità soggettive di rapportarsi con questa necessità potrebbero condurre a delle scelte che scaturiscono nella necessità di costruire una modalità relazionale asimmetrica.

Per comprendere questo aspetto è necessario riprendere l'aspetto normativo che sottende la relazione di cui abbiamo parlato al primo paragrafo di questo capitolo.

L'intersoggettività e l'incontro con l'alterità sono sempre sottesi da un contratto sociale e da aspettative reciproche (Ligorio e Spadaro, 2010). Il contratto, pattuito e accettato implicitamente, stabilisce cosa è e cosa non è legittimo, cosa si può e non si può fare e dire. Entrare in una relazione vuol dire accettare le sue prescrizioni moderando le future azioni e le future scelte in base alle regole che lo compongono. Ad esempio Bell et al. (1991)¹ hanno trovato che tra i bambini vige la regola implicita per cui gli adulti richiedono sempre lo svolgimento di compiti ragionevoli, e anche di fronte a richieste insensate provano a risolvere il compito assegnato. Entro questo contratto si inscrivono i processi di costruzione dei significati e la distribuzione dei diritti ed i doveri tra sé e l'altro, creando delle condizioni per una relazione caratterizzata da un certo grado di simmetricità.

¹ Studio citato in Ligorio e Spadaro (2010)

L'asimmetria relazionale ha a che fare anche con la struttura dei posizionamenti. I posizionamenti esterni e interni condivisi da più persone, come quello di insegnante-studente, implicano anche una struttura di potere (Hermans, 2001a). Un *I-positions* è caratterizzato da un certo status e da un certo tipo di potere e possiede una posizione definita in una struttura gerarchica composta dall'insieme di posizionamenti. A scuola si dà per scontato che la parola dell'insegnante conta più di quella di un bambino, e a volte l'unico modo che i bambini hanno per riscattarla è smettere di ascoltare quanto l'insegnante dice, cioè toglierle il potere.

Questo tipo di relazione è mantenuta dall'insegnante non solo in quanto riproduzione culturale (Hermans, 2001a) ma anche perché permette di mantenere sotto il proprio controllo i bambini. Tale necessità è dovuta ad una responsabilità relazionale che lega insegnante e bambino. Dal momento in cui l'insegnante deve rispondere ai comportamenti dei bambini ed a quello che succede in classe sotto la sua supervisione, nasce un vincolo tra le due parti per il quale l'insegnante deve render conto dello stato e delle azioni degli studenti. Essere insegnante, tra le altre cose, significa anche assumersi delle responsabilità verso gli alunni, ad esempio che non si facciano male o che imparino qualcosa. Da qui nasce la necessità di controllare quanto accade da cui conseguono gli sforzi per mantenere la struttura gerarchica.

Un modo differente di approcciare alla situazione è proposto dal socio-costruttivismo (Ligorio, 2010). Questo orientamento propone di considerare gli studenti come attori, come attivi costruttori del loro processo di apprendimento, responsabilizzandoli del loro stare a scuola e del loro apprendimento. Gli studenti dovranno così autogestire il loro processo di apprendimento e non dipendere dagli insegnanti. Così si auspica di costruire un forte sense of agency, ossia il sentirsi padroni della propria vita scolastica, di poter fare le proprie scelte piuttosto che essere nelle mani degli insegnanti.

Le strutture di potere non solo sono alimentate e mantenute attraverso il dialogo e la retorica (Billing, 1999) ma, oltre che dalle forme verbali, emergono da quelle paraverbali utilizzate. Pontecorvo e colleghi (Pontecorvo *et al.*, 2008) ad esempio studiano il turn-taking come manifestazione dell'asimmetria relazionale. La sequenza dei turni può essere gestita dai vari partecipanti in modi diversi: si può attendere la fine del discorso dell'altro per parlare, interromperlo prima, sovrapporsi, aggiungere frasi alle sue e così

via. Se il passaggio avviene in modo *soft* (Pontecorvo et al., 2008), ossia in modo sincronizzato, con l'uso di segnali verbali e non verbali per richiedere la parola, si costruisce una comunicazione cooperativa, collaborativa, che stimola e apre al dialogo. Tuttavia il tipo di dialogo che nasce tra studenti e insegnanti ha delle caratteristiche non sempre cooperative.

Pontecorvo e colleghi (Pontecorvo *et al.*, 2008), sebbene hanno rilevato una generale propensione (per circa la metà dei casi) a una perfetta sincronizzazione tra i turni, hanno trovato che le strategie comunicative adottate dagli insegnanti sono diverse da quelle utilizzate dai bambini. La differenza è significativa sia rispetto l'uso delle sovrapposizioni che al tipo di interruzioni. Rispetto queste ultime gli insegnanti manifestano più interruzioni supportive e silenziose mentre gli alunni usano interruzioni semplici e spesso falliscono nell'interrompere. La correlazione inaspettata tra le interruzioni semplici e i bambini è dovuta al fatto che spesso le insegnanti non hanno bisogno di sovrapporsi al bambino per prendere il turno. Nonostante ciò l'ipotesi di una asimmetria relazionale è confermata.

Una prospettiva teorica che facilita la comprensione della relazione asimmetrica è stata proposta da Harrè con la teoria del posizionamento. Sebbene la dicitura sia la stessa della teoria già discussa di Hermans, la natura del contributo si diversifica significativamente.

Se pensiamo ad una relazione asimmetrica, una caratteristica che la contraddistingue è la distribuzione dei diritti e dei doveri tra i partecipanti. Il tipo e la quantità dei diritti e dei doveri che ognuno attribuisce a sé stesso e all'altro definisce la distribuzione del potere. In altri termini, e in maniera più diretta, potremmo dire che il potere è proprio un tipo di configurazione dei diritti e dei doveri tra i partecipanti alla relazione. Per meglio analizzare questo aspetto, appunto, faremo uso della teoria del posizionamento sviluppata da Harrè ed altri (Harrè e Davis, 1990; Harrè *et al.*, 2009; Harrè e Van Langenhove, 1991), rileggendo l'intersoggettività come distribuzione di diritti e di doveri.

Come per Hermans, per Harrè il posizionamento «è una pratica discorsiva (...) in una conversazione ognuno dei partecipanti posiziona sempre l'altro mentre simultaneamente posiziona sé stesso o sé stessa» (Harrè e Van Langenhove, 1991, p. 222). Il concetto di posizione non va confuso con quello di ruolo, come classicamente inteso

nella psicologia sociale. La posizione è più labile, dinamica e meno statica, ad esempio nel dialogo tra madre e figlio non esistono solo questi ruoli, ma il figlio potrebbe posizionare la madre come dominante, autorevole, amorevole o ingiusta. Ci si può posizionare come «deboli o potenti, sicuri o apologetici, dominanti o sottomessi, definitivi o provvisori, autorizzati o non autorizzati» (ivi, p. 217). In altri termini tale processo definisce il modo di considerare l'altro, di pensarlo e di definirlo in quel preciso momento del discorso. Di conseguenza l'atto del posizionamento rende le azioni di una persona intelligibili in quel contesto, significandole in base alla posizione attribuita all'altro.

«L'atto del posizionamento- spiegano Harrè e Van Langenhove (1991) – così si riferisce all'assegnazione di 'parti' o 'ruoli' fluidi al parlante nella costruzione discorsiva di storie personali (...). Ad esempio, in una conversazione tra insegnante e bambino, i diritti di fare certi tipi di osservazioni saranno distribuiti in modo differenziato tra i conversanti. Questo è quello che si intende identificando 'insegnante' (P1) e 'bambino' (P2) come posizioni. La stessa espressione avrà significato sociale diverso quando pronunciata dalla persona in posizione P1 da quello che ha quando pronunciate dalla persona in posizione P2. Le espressioni che vanno a costituire una conversazione si dispiegano lungo una trama (*story line*), detta in forma di tutorial» (p. 218).

Possiamo rappresentare il processo di posizionamento con un triangolo, ai cui vertici abbiamo la posizione, la trama narrativa (*story line*) e l'azione sociale (*social act*). La definizione di una posizione avviene sempre per mezzo di un intreccio narrativo co-costruito dai partecipanti, che rende le azioni atti sociali, dotati di un significato particolare. I tre vertici dipendono così l'uno dall'altro e creano un intreccio che costruisce la realtà sociale.

All'interno di questo quadro concettuale, in particolare in riferimento alla posizione – uno dei tre vertici del triangolo – la teoria del posizionamento porta l'attenzione su una sfaccettatura del processo cognitivo talvolta ignorata: «i concetti ed i principi appartenenti al dominio morale locale, spesso emergenti come credenze e pratiche che includono diritti e doveri» (Harrè *et al.*, 2009). Nel corso di un'interazione, quando i partecipanti definiscono le posizioni di ciascuno, si distribuiscono anche i diritti ed i doveri ad esse associate. La posizione è un agglomerato di diritti e doveri (Harrè *et al.*, 2009). Se ad esempio un uomo chiede a sua moglie di lavare i piatti, è perché la

posizione che le assegna – ad esempio casalinga – prevede il dovere di adempiere i compiti domestici. Oppure quando posizioniamo una persona di colore che incontriamo al supermercato come immigrato, gli assegniamo dei diritti e doveri specifici.

A scuola, le parti coinvolte – insegnanti e alunni – basano le loro azioni, il loro processo di significazione, l'attività di ascolto, le reazioni agli atti sociali degli altri sui diritti ed i doveri che si attribuiscono vicendevolmente. La posizione di alunno non dà il diritto di scegliere cosa fare, cosa studiare, quando alzarsi, quando terminare la scuola mentre implica il dovere di rispettare l'insegnante, di studiare, di essere educati. Inoltre, molti dei comportamenti dei bambini sono interpretabili come una risposta alla posizione – quindi ai diritti ed ai doveri – attribuitagli. Ad esempio potrebbero essere il tentativo di rifiuto del sistema normativo entro il quale l'insegnante e l'istituzione scolastica vorrebbero farlo rientrare, dunque un tentativo di negoziazione della propria posizione. Anche tra i bambini stessi molti fenomeni sociali sono inquadrabili secondo questo schema. Il bullismo, ad esempio, è il posizionamento di un compagno come debole, passivo, e senza il diritto di far valere la sua parola sui bulli, che invece hanno *tutti i diritti* di maltrattarlo e sfruttarlo (non è un caso che esista la Convenzione Internazionale sui *Diritti* dell'Infanzia adottata dall'ONU a New York il 20 novembre 1989).

Quindi anche a scuola esiste un sistema locale di diritti e doveri informale che andrebbe tenuto in considerazione nello studio della relazione, sia in generale che rispetto alla sua configurazione asimmetrica. L'asimmetria non è che una forma specifica di configurazione dei posizionamenti reciproci e anch'essa si fonda sull'insieme dei diritti e dei doveri assegnati dai partecipanti. Questa prospettiva ci permette di comprendere più chiaramente in che modo alcuni detengono il potere di legittimare certi comportamenti e di contenerne altri.

La teoria del posizionamento insegna, però, anche che gli atti del posizionare sono contestuali e molto flessibili, offrendoci una prospettiva di miglioramento. Ad esempio un insegnante potrebbe creare momenti di simmetria relazionale, in cui adotta una posizione diversa e dà nuovi diritti agli alunni. Ad esempio, rispetto ai tre momenti della lezione visti nei paragrafi precedenti – inizio lezione, situazione positiva e situazione negativa – possiamo ora dire che cambia l'assetto normativo e la posizione di sé e dell'altro. Da questo punto di vista creare flessibilità per aprire nuovi orizzonti relazionali, provare ad approcciare in modo nuovo a partire da diverse posizioni, creare momenti

diversi in cui vige un diverso sistema locale di diritti e di doveri, è in questi aspetti che risiedono le prospettive di cambiamento di questa teoria.

2 METODOLOGIE DI ANALISI

Nel precedente capitolo sono state sollevate le principali questioni inerenti la problematica dell'intersoggettività nel mondo scolastico. I molteplici processi implicati concorrono a costruire un mondo definito da particolari regole e assunti normativi, di ruoli e di posizionamenti. In seno a questi incontri, dialogando e confrontandosi con gli altri, partecipando all'interazione, gli individui mettono in gioco sé stessi. La natura del contatto tra soggetti, nel quale la relazione si concretizza, è legata al processo di costruzione dei significati che ciascun attore mette in pratica e alle categorie di significato per esso salienti. Lo sviluppo di queste ultime avviene nel corso di tutta la carriera lavorativa, è in continua trasformazione e sempre suscettibile di rivisitazione. Si sviluppa nel tempo un insieme di congetture che precedono il contatto stesso e indirizzano il soggetto verso una sua modalità di gestione delle relazioni: non sono altro che pensieri circa la relazione – con i colleghi, con gli studenti, con i superiori. Il contenuto di tali pensieri è anche frutto del contesto sociale. È presente, in un luogo condiviso da più persone, una conoscenza distribuita tra di esse che chiunque decida di divenire membro del contesto deve apprendere. In tema di relazione, essa fornisce ai soggetti norme relazionali implicite ed esplicite che approvano alcuni comportamenti verso altri e ne prescrivono ulteriori in altre occasioni. Quelli che poco fa abbiamo chiamato pensieri circa le relazioni dipendono dunque anche dal contesto sociale,

Potremmo a questo punto distinguere due livelli su cui la relazione si svolge: il livello del contatto, dell'incontro *vis-a-vis* e il livello dell'insieme delle costruzioni teoriche che precedono il contatto, proprie del pensiero soggettivo. Questi due livelli si intersecano costantemente: il contatto con una persona nuova può generare una nuova conoscenza diretta verso di essa e verso il gruppo cui appartiene e avere una certa idea precedentemente il contatto ne preclude le possibilità.

Lo studio dell'intersoggettività può essere affrontato su entrambi i livelli, ma la scelta di uno piuttosto che dell'altro richiede una metodologia diversa. Nei due casi siamo infatti di fronte a due livelli di conoscenza di natura completamente diversa tra loro. Se per studiare il contatto è l'osservazione della relazione il metodo principe, per studiare la conoscenza sulla relazione è più idonea l'intervista. In questo secondo caso abbiamo infatti a che fare con una conoscenza teorica sviluppata dal soggetto, che affiora dal suo

modo di raccontare gli eventi: seguendo la distinzione di James, in un caso lavoriamo con l'Io nell'altro con il Me della persona.

Questo lavoro si pone sul secondo dei due livelli: il livello della conoscenza, il livello del Me. Sollecitando la riflessione rispetto ad alcuni elementi che la letteratura ha ritenuto importanti, la metodologia che di seguito sarà delineata mira a costruire uno spazio di incontro dove *insieme* ai/alle partecipanti emerga il loro modo di costruire l'intersoggettività.

Sempre proseguendo dalle osservazioni del capitolo precedente, i processi con i quali una relazione è costruita si intersecano con quelli della costruzione di sé: il sé si costruisce nell'interazione. Per questo agli obiettivi che guidano questo lavoro si aggiunge lo studio dell'identità, così come entra nel discorso emergente dalle interviste.

L'intervista è composta da due parti: una in cui si indagano le posizioni individuali (Hermans, 2001a, 2001b) prevalenti e l'altra il cui scopo è sollecitare il racconto di eventi. L'intervista narrativa è stata costruita *ad hoc* per permettere al modo singolare di ciascuna insegnante di costruire la relazione di delinarsi. Fondamentale è l'approccio attivo richiesto agli e alle insegnanti: evitando di ricalcare lo schema in cui l'intervistatore si configura come un raccoglitore di dati di realtà per proporre un incontro in cui la realtà viene co-costruita al momento, nell'interazione dialogica.

2.1 TEORIA DEL METODO

La vita relazionale è uno scambio continuo tra la propria identità ed il dialogo con il mondo esterno. Ciò che si dice e come ci si comporta emerge proprio dall'incertezza e dall'imprevedibilità che ogni interazione porta con sé e da ciò che abbiamo interiorizzato nel corso della nostra vita. Questa duplicità si rispecchia nel dialogo interiore che ha per oggetto gli altri o noi stessi. L'intervista creata indaga questi due aspetti – l'identità e l'interazione – così come raccontati dagli insegnanti.

2.1.1 Lo studio dell'identità con il Personal Position's Repertoire

Il primo strumento scelto fa fede alla metodologia proposta da Hermans (2001b), volta a ricostruire la mappa dei posizionamenti. Tuttavia, per rimanere fedeli al pensiero post-moderno, si è ritenuto utile apportare qualche modifica. Riprendiamo dunque, in un

primo momento, il metodo di Hermans, per poi vedere come trasformarlo in un metodo puramente qualitativo.

La procedura è la seguente: al soggetto si chiede di rappresentarsi il proprio mondo interiore come un palcoscenico, dove, da destra entrano caratteri interni e da sinistra persone per lui importanti, tutti questi entrano in relazione tra di loro, si incontrano, formano dei gruppi e così via. Poi si presenta una lista di possibili caratteri interni ed un'altra di possibili caratteri esterni e si chiede in quali posizioni si riconosce o quali hanno avuto un posto importante nella sua vita, ed eventualmente di aggiungerne di nuove. Il passo successivo è creare una tabella in cui ciascuna riga corrisponde ad una posizione interna e ciascuna colonna ad una esterna, creando così un incrocio per ogni combinazione tra posizioni interne ed esterne. Al partecipante, per ciascuna casella della tabella si chiede di stimare, da 0 a 5, fino a che punto quella posizione interna è prominente rispetto a quella esterna.

L'idea di prominenza è uno snodo fondamentale del metodo, per cui vale la pena soffermarvisi. Il concetto di prominenza ci consente di capire se, ad esempio, certe dimensioni interne sono manifeste solo con un piccolo gruppo di persone, o se pervadono qualsiasi contesto (Goncalves e Salgado, 2001). Tuttavia può avere più significati, in base al soggetto che abbiamo di fronte: un basso valore può essere indicare la soppressione di una posizione, o che non è importante, o, ancora, che è importante ma tenuta sotto controllo dal soggetto, è così via (Hermans, 2001b). In questo modo, viene a mancare un chiaro indice di dominanza delle posizioni, per questo alcuni autori hanno sottolineato l'importanza di valutare la dominanza ed il potere delle varie posizioni interne attraverso un indice più chiaro (Goncalves e Salgado, 2001).

Procedendo, una volta ottenuta la tabella è possibile eseguire varie operazioni statistiche, come la correlazione, per definire i rapporti che coesistono tra i differenti *I-positions*. Kluger, Nil e Kluger (2008) hanno ad esempio proposto una procedura statistica per trasformare la tabella in uno scatter plot, così da avere una rappresentazione visiva della mappa del mondo interiore.

Tuttavia, secondo Hermans, questa tabella non ci mette a disposizione le storie di cui un *I-positions* è fatto né i significati ad esso associati, per questo ritiene necessario, per le varie posizioni, individuare le diverse valutazioni ed i diversi affetti ad essa associati. La valutazione è un processo attivo di donazione di significato, in cui il soggetto

valuta positivamente o negativamente gli eventi che vive. Ogni valutazione è caratterizzata da una costellazione di affetti, ciascuno associato ad un'unità di significato.

Sebbene l'impianto di questa metodologia è utile e coerente con i presupposti teorici, per il contesto di questa ricerca presenta alcune criticità. Non è un caso se gli esempi riportati per illustrare il metodo sono gran parte tratti dalla psicoterapia, un contesto relazionale in cui si ha molto tempo a disposizione, una relazione basata sulla fiducia e si dispone di altri strumenti di conoscenza del paziente. Nel nostro caso il setting dell'intervista si pone come strutturalmente diverso: si effettua un solo incontro, la persona non richiede esplicitamente aiuto ma si rende solo disponibile per collaborare e non c'è nessun tipo di conoscenza pregressa. Il metodo di Hermans, così come descritto, richiede molto tempo per compilare la tabella, tempo sottratto alla produzione di narrazioni e resoconti, ben più informativa per i nostri scopi.

Un'altra criticità è metodologica, e riguarda la parte quantitativa del metodo, che richiede di trasformare la prominenza di una posizione in valore numerico. Fino a che punto questa trasformazione è lecita? Vero è che consente tutta una serie di operazioni sicuramente semplificate dal numero, ma non sapremo mai se il 5 dato ad una posizione equivale al 5 espresso per un'altra in un altro contesto. Difatti, come notano Goncalves e Salgado (2001) i risultati più interessanti ottenuti da Hermans nel caso di Nancy da lui riportato sono quelli ottenuti dal diario e dalle sue narrazioni.

Dunque, per l'indagine del Sé dialogico si è deciso di procedere come di seguito. Poiché le posizioni sono contestuali, il primo passo è di definire i contesti relazionali che il partecipante vive, dove per contesto relazionale si intende un tipo di relazione che può essere considerata come omogenea nelle diverse occasioni e ragionevolmente distinta dalle altre. Ad esempio, un insegnante potrebbe distinguere la relazione con la classe prima, quella con gli altri insegnanti, quella con la dirigente, quella con la classe seconda, e così via. In questo modo, anche se seguendo una via diversa di quella cavalcata da Hermans, si arrivano a definire i posizionamenti esterni significativi nell'ambiente scolastico.

In secondo luogo, per individuare i posizionamenti interni in riferimento a ciascun contesto relazionale si procede seguendo il metodo di Hermans. Tuttavia a differenza sua, si è preferito prima chiedere al partecipante di descrivere i suoi atteggiamenti e i suoi modi di fare in quel contesto relazionale, poi è stata presentata la lista. Ad ogni modo si

spiega che quegli esempi di posizionamenti sono creati in contesto terapeutico, per cui se non si rispecchiava in nessuno di essi sarebbe stato più che normale. Solamente se particolarmente in difficoltà nel far emergere posizioni viene presentata la lista, così da avere più chiaro cosa ci si attende da lui.

In base alle previsioni e alle intenzioni di questa strumentazione, ci si attende che già a partire dai risultati ottenuti fin qui possiamo sapere come il partecipante si comporta in determinate situazioni.

Per quanto riguarda le valutazioni e gli affetti il metodo del Personal Position's Repertorie, prevede una procedura piuttosto lunga, e sarebbe impensabile ottenere buoni risultati in una sola intervista, per questo si ritiene più opportuno fermarsi ai risultati ottenuti fin qui.

Va precisato che lo scopo non è solo ottenere una descrizione dei modi di fare e di significare il mondo, ma anche di riflettere su di essi, ad esempio chiedendosi se quel tipo di posizione in quel contesto favorisce una buona relazione o meno o osservare le conseguenze che produce. Il repertorio dei posizionamenti ci aiuta da questo punto di vista mettendo a disposizione uno sguardo generale ed esterno alla persona sui suoi modi di fare, offrendo la possibilità di auto osservarsi e riconsiderare sé stessi.

2.1.2 L'intervista narrativa

Passiamo ora al secondo aspetto da indagare con l'intervista: l'interazione. Non avendo a che fare con l'osservazione diretta ma con un solo punto di vista il contatto viene indagato sollecitando «resoconti di abitudini, narrazioni di episodi, autodescrizioni, ricordi, opinioni e valutazioni (...) per ottenere descrizioni originali e situate, interpretazioni utili a comprendere i processi di costruzione del significato» (Serranò e Fasulo, 2013). Sono stati usati, a scopo strumentale, per sollecitare resoconti rispetto le relazioni vissute a scuola, i temi emersi in letteratura. I seguenti sono dei sotto-obiettivi rispetto a quello generale – indagine delle relazioni – che consentono di lasciar affiorare il tema da diversi punti di vista.

Gli obiettivi in questo caso sono i seguenti:

- Indagare cosa pensa riguardo il tema del contatto a scuola;
- Indagare quali situazioni classifica come difficili e quali più positive;

- Capire i diversi modi di relazionarsi nelle situazioni che ritiene difficili da affrontare rispetto a quelle positive;
- Analizzare le posizioni che assegna a sé stesso e all'altro;
- Portare alla luce la concezione dell'insegnamento, indagando il ruolo degli attori previsti da tale idea.

Resta comunque fondamentale il ruolo degli esempi, degli episodi riportati.

2.2 PROCEDURA

Ora vediamo come integrare gli aspetti che si intendono analizzare, proponendo una scaletta dell'intervista che permetta allo stesso tempo di non perdere di vista gli obiettivi e rispettare i modi e le forme che l'intervistato ritiene opportuni per riportare i fatti. Per la costruzione della procedura sono state seguite le indicazioni di Serranò e Fasulo (2013) e di Legewie (2006).

Integrando i due contributi, sono state mantenute le fasi di Legewie (2006) ampliandole con le osservazioni di Serranò e Fasulo (2013). L'intervista prevede sei fasi:

1. *Fase di apertura*, in questo momento lo scopo è creare un clima favorevole per ridurre la tensione, anche parlando di argomenti banali;
2. *Fase di orientamento*, che coincide con quello che Fasulo e Serranò chiamano primo contatto. In questo step:
 - a. Si espone il tipo di collaborazione richiesta;
 - b. Si illustra il progetto della ricerca;
 - c. Si definiscono gli scopi dell'intervista;
 - d. Si garantisce l'anonimato e si forniscono spiegazioni riguardo la registrazione;
 - e. Ci si tende disponibili a qualsiasi curiosità o domanda;
 - f. Se il partecipante lo desidera si negozia una forma di restituzione.
3. *Fase di realizzazione*, uno ad uno vengono presentati i temi. Poiché questa è la fase centrale vedremo di seguito tutti gli step che richiede;
4. *Fase di bilancio*, l'intervista viene valutata insieme all'intervistato, indagando ad esempio come l'ha vissuta, se la ritiene opportuna, ecc.... Si offre inoltre la possibilità di aggiungere aspetti non trattati o quelli che si vogliono approfondire tra quelli trattati (Serranò e Fasulo, 2013);

5. *Fase di chiusura*, si ritorna alla conversazione quotidiana.

2.2.1 Fase di realizzazione

Come abbiamo detto, in questa fase vengono presentati i temi. A partire dalle considerazioni del seguente paragrafo è stata sviluppata la seguente traccia.

Riesposizione del tema e indagine dell'opinione a riguardo <i>Come le ho detto, lo scopo dell'intervista è indagare le relazioni e l'interazione con le altre persone nell'ambiente scolastico. Lei che vive quotidianamente questo ambiente, e sicuramente lo conosce meglio di me, lo ritiene un aspetto importante?</i>
Cosa intende per contatto buono con gli studenti e a chi o cosa è dovuto.
Le caratteristiche che dovrebbe avere un bravo insegnante.
Racconto di una giornata tipo e/o episodi rappresentativi.
Quali situazioni ritiene difficili o negative, quali positive e come si comporta nelle une e nelle altre.
Quale è la sua concezione dell'insegnamento e definire il ruolo che, al suo interno, occupano gli alunni e gli insegnanti.
Definizione dei contesti relazionali Individuare con quali persone entra in contatto durante la giornata, fino ad avere nuclei di relazioni in cui si può circoscrivere un certo modo di fare. (es. <i>ripensando ai suoi modi di fare in queste circostanze, si ritiene sempre uguale o cambia qualcosa se si relaziona con qualcuno?</i>)
Definizione degli I-positions Rispetto ai contesti emersi, far emergere i posizionamenti che ritiene più o meno adatti. Chiedere di descrivere i suoi atteggiamenti in quelle circostanze e poi presentare la lista dei possibili posizionamenti.
Chiedere di ridisporre in uno spazio bidimensionale gli I-positions e i contesti relazionali secondo il criterio di avvicinare un I-positions alle posizioni esterne tanto più sono salienti in presenza di queste ultime

2.2.2 Analisi delle narrazioni

L'analisi del materiale raccolto è stata svolta in due momenti separati: uno riguardante gli *I-positions* e un altro le narrazioni create dalla prima parte dell'intervista.

Coerentemente con la metodologia qualitativa adottata e con l'epistemologia costruttivista, la presentazione dei dati non sarà organizzata col presupposto di essere trasparenti. Se l'influenza e la ricostruzione del ricercatore è inevitabile, allora al principio dell'oggettività sostituiamo quello di scegliere il miglior filo narrativo possibile in grado di aumentare il grado di comprensione dell'oggetto di studio. «In breve: - come scrivono Serranò e Fasulo (2013) – è meglio scegliere una storia possibile nella ripresentazione dei dati, suddividere il lavoro in varie sotto parti che contribuiscano alla definizione del problema, e tenere un unico filo narrativo nel corso di tutto il lavoro» (p. 164).

Le narrazioni sono state analizzate col supporto di *Atlas.ti*, seguendo la procedura che segue.

Per prima cosa sono state trascritte le interviste per intero, poi sono state caricate sul software per creare l'unità ermeneutica (HU). L'HU è risultata composta da 15 trascrizioni di interviste.

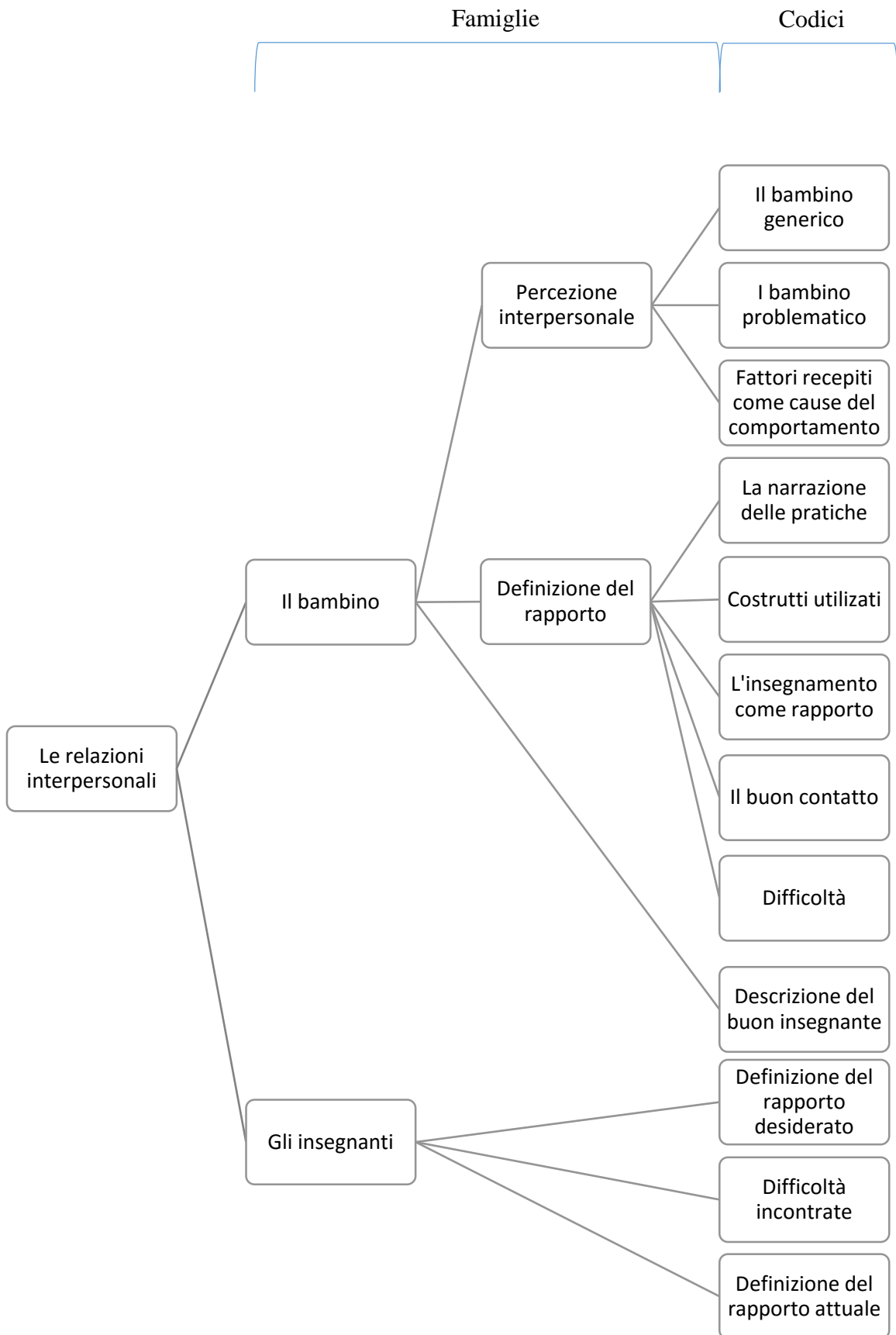
Terminata questa fase di definizione del materiale si è proceduto ad una prima comprensione del materiale e assegnazione di codici. Il primo criterio utilizzato è stato quello di evidenziare tutte le frasi che riguardassero in modo più o meno diretto la relazione con gli studenti e con gli altri insegnanti. La scelta di focalizzarsi su queste due è motivata dal fatto che sono risultate le relazioni più significative per un insegnante, a dispetto delle altre che, rispetto a queste, restano in secondo piano. In questa prima fase di analisi dei dati, maggior attenzione è dedicata alla comprensione delle singole interviste piuttosto che alla categorizzazione delle risposte (Serranò e Fasulo, 2013). Ogni citazione è stata associata ad un codice che ne riassume il contenuto in una frase posta in forma affermativa e breve. Tale procedura ha consentito da un lato di far ordine nei dati forniti da ciascuna intervista e dall'altro di non perdere di vista la visione particolare di ciascun soggetto. Ad ogni modo, questo tipo di lavoro non ha precluso la formazione di una prima bozza di categorizzazione – che, anche se non la si volesse esplicitare, inizia comunque a nascere nella mente del ricercatore. Per questo si è comunque deciso di definire le prime macro categorie che racchiudessero codici secondo il criterio di somiglianza contenutistica. Sono state definite in via provvisoria le prime famiglie di codici. All'interno della famiglia del bambino sono stati distinti i codici in cui l'insegnante descriveva il suo modo di gestire la situazione, quelli in cui era definito il buon contatto,

quelli in cui individuava un rapporto causale, quelli che riguardavano un'attribuzione causale, quelli in cui si scorgeva la qualità della relazione, quelli in cui emergeva un costrutto utilizzato per definire la situazione e sono stati assegnati solamente alla famiglia del "bambino" i codici che non rientravano in nessuna di queste categorie.

Riguardo le citazioni che riguardavano gli insegnanti, sono stati raggruppati i codici che definivano il buon insegnante, quelli in cui emergeva un rapporto causale, quelli in cui si osservava l'utilizzo di un costrutto e i codici "sparsi", non categorizzabili nelle categorie emerse.

In entrambi i casi le categorie non sono state scelte a priori, ma sono state formulate a partire dagli argomenti messi a disposizione dagli intervistati.

Così creati, i codici risultavano molto specifici rispetto alla citazione, non offrendo ancora alcuna possibilità di comprendere in termini più generali i dati a disposizione. Infatti sono stati estratti più di 200 codici. Così si è deciso di condurre, a partire dalle citazioni selezionate, una seconda codifica utilizzando il seguente schema di riferimento, composto da famiglie e codici. A seguito di una lettura attenta e ragionata dei codici estratti si è ritenuto che il seguente fosse il modo migliore per rappresentare i dati emersi.



Di seguito definiamo ciascun codice e ciascuna famiglia.

Definizione dei codici e le famiglie riguardanti il bambino.

Percezione interpersonale. Questa famiglia raccoglie le rappresentazioni del bambino impresse nelle parole degli intervistati. La costruzione della figura del bambino da parte dell'insegnante e le categorie che usa per compierla sono l'oggetto degli estratti di questa famiglia. È composta dai seguenti codici:

Il bambino generico. Riguarda le descrizioni e le rappresentazioni circa il bambino in generale, potremmo dire "il bambino medio". Citazioni di questo codice dunque incorporano le teorie costruite sul bambino e i processi di costruzione del significato a suo riguardo. Attenzione particolare è dedicata al costrutto² di educazione, che risulta fondamentale nella costruzione della narrazione sul bambino e nella gestione della relazione con lui.

Il bambino problematico. In questo caso sono incorporate le citazioni in cui è narrato il bambino problematico. La decisione di scindere il bambino tra problematico da quello normale è nata dal fatto che questa è una categoria utilizzata dagli insegnanti della quale spesso il loro discorso è intriso. Anche in questo caso l'analisi ci permette di far emergere in che modo viene raccontato il bambino visto come problematico.

Fattori recepiti come cause del comportamento. A contributo della comprensione della percezione interpersonale del bambino, sono state utilizzate e codificate le espressioni che contengono un'ipotesi causale rispetto i comportamenti del bambino. Il tipo di spiegazione che l'individuo si dà, genera ed è generata da categorie cognitive, teorie di senso comune e affetti provati verso l'altro.

Definizione del rapporto. Questa è la seconda famiglia di codici riguardanti il discorso sul bambino. Il loro oggetto è il rapporto con il bambino, raccontato a partire da vari aspetti.

La narrazione delle pratiche. Le narrazioni raccolte da questo codice contengono la descrizione delle prassi e delle modalità di gestione del rapporto riportate dagli insegnanti. Sono descritti quindi dei modi di fare, sia quelli necessari che quelli desiderati, ma in ogni caso riferiti ad un'esperienza concreta.

² Il termine costrutto, in questo contesto, indica una categoria cognitiva utilizzata per comprendere il mondo, gli altri o sé stessi. L'utilizzo di un costrutto porta i soggetti a parlare di sé o degli altri in certi termini ed a reagire alla situazione in un certo modo.

Costrutti utilizzati. Il termine costruito è utilizzato per parlare delle categorie cognitive che producono una certa narrazione e una peculiare costruzione della realtà. L'analisi dei costrutti che emergono circa la relazione, ci aiuta a comprendere come viene pensata dagli insegnanti, come viene valutata e in base a quali criteri si scelgono le proprie azioni e i propri obiettivi.

L'insegnamento come rapporto. Tale codice accorpa le citazioni in cui è definito il significato che gli intervistati danno all'insegnamento. L'analisi di questi estratti verrà usata per individuare le modalità di costruzione del rapporto insegnante-alunno.

Il buon contatto. Le citazioni raccolte da questo codice contengono le definizioni del buon contatto fornite dagli insegnanti.

Difficoltà. Questo codice include gli estratti nei quali gli intervistati esprimono le loro difficoltà nella gestione del rapporto.

Il buon insegnante. A differenza degli altri, questo codice non appartiene a nessuna famiglia interna alle dimensioni del bambino. Il buon insegnante è definito in relazione al bambino, per questa ragione appartiene a tale dimensione. Sono raccolte all'interno di questo codice le citazioni che definiscono le caratteristiche di quello che è ritenuto un buon insegnante.

Definizioni dei codici appartenenti al gruppo del rapporto con altri insegnanti.

Definizione del rapporto desiderato. Questo codice raccoglie l'insieme delle citazioni in cui viene espresso il rapporto con le colleghe nella sua forma ideale e desiderata.

Difficoltà incontrate. Come per il gruppo dei bambini, anche in questo caso questo codice accorpa le difficoltà che gli insegnanti incontrano nel costruire un buon rapporto con i colleghi.

Definizione del rapporto attuale. Include le definizioni e le narrazioni del rapporto tra colleghi, non solo il proprio ma anche un'idea generale sulle relazioni che nascono a scuola tra colleghi.

La differenza del tipo di codici che caratterizzano la dimensione dell'insegnante da quella del bambino è dovuta non a una scelta teorica bensì agli elementi che le interviste hanno messo a disposizione. Intento principale di questa ricerca, infatti, non è indagare variabili già pensate o ipotizzate dal ricercatore, ma esplorare quelle che i soggetti utilizzano nel valutare e significare il loro lavoro.

L'analisi di questi codici può essere svolta su due livelli distinti ed è una scelta metodologica quella che indirizza in ricercatore su uno o l'altro. Ad un livello è possibile ricostruire, rispetto i codici elencati, i significati personali, soggettivi, irripetibili in quanto caratteristici frutto della storia e delle idiosincrasie di *quel* soggetto. Su un altro livello si situa l'analisi collettiva dei significati propri di coloro che ricoprono un certo ruolo in un certo contesto. Come scrive Paolicchi (2002), l'intervista narrativa è uno «scambio comunicativo fondato su un'essenziale tensione dialettica tra dimensione individuale e sociale, tra produzione di significati attraverso la capacità simbolica di ogni singola mente e condivisione, fra la peculiarità della singola storia e il suo essere interna al contesto della situazione comunicativa attuale e a un più ampio contesto culturale» (p. 200). L'analisi delle narrazioni svolta in questa ricerca si occuperà del livello collettivo, quello della condivisione, per cogliere le idee che circolano nel contesto, le teorie di senso comune e significati prevalenti; delineando un filo conduttore, per «poter rendere visibili i diversi flussi di discorso che attraversano i contesti sociali e il modo in cui si intessono con altre componenti nei processi di produzione di senso e normalizzazione dell'esperienza» (Serranò e Fasulo, 2013, p.164).

Al termine delle interviste solamente una partecipante ha chiesto una risposta personalizzata esplicitamente, in APPENDICE A si trova la restituzione fornita.

2.3 CORPUS

2.3.1 Note etnografiche e contesto

La ricerca è stata svolta con insegnanti appartenenti ad un Istituto Comprensivo nel territorio Veneto con due sedi, entrambe coinvolte: quattro insegnanti appartengono ad una e i restanti all'altra. I partecipanti di sedi diverse si conoscono reciprocamente, ma, da quanto emerge dalle interviste, è una conoscenza non troppo approfondita. Coloro che lavorano nella sede principale descrivono la loro scuola con una caratteristica che la contraddistingue e che concerne il tipo di utenza. Raccontano che essendo situata nel centro della città, è frequentata da pochi stranieri e alunni provenienti per la maggior parte da famiglie benestanti. È la *creme* di Padova, dice un'insegnante, che porta i propri figli in questa scuola. Sono per la maggioranza figli di avvocati, di medici e così via. Se da un lato questo facilita il lavoro delle insegnanti (ad esempio i bambini viaggiano spesso e

conoscono il mondo, partecipano ad eventi culturali con la propria famiglia), il dialogo con le famiglie, dall'altro carica la scuola e gli insegnanti di aspettative riguardo i risultati del bambino, talvolta al punto che i genitori riversano sull'insegnante risultati ritenuti insoddisfacenti dei propri figli. Il tasso di alunni stranieri è basso, anche se non assente.

L'entrata nel contesto da parte mia è stata ben accolta. Sono stati contattati inizialmente per mail 8 istituti comprensivi, ma solamente uno ha accettato di collaborare. Il mio primo contatto con il contesto è avvenuto tramite la preside, la quale ha accettato di mettere a disposizione alcuni insegnanti che prendessero parte al progetto.

Le reazioni iniziali da parte di questi ultimi sono state diverse: alcuni hanno reagito con poco interesse, percependo l'intervista come un onere da svolgere, altri si sono mostrati curiosi e "preoccupati" su cosa avrei potuto chiedere loro e se sarebbero stati in grado di rispondere. Inizialmente i partecipanti contattati dalla preside erano sette, ma poi col tempo la voce si è diffusa e altri hanno spontaneamente chiesto di aderire alla ricerca. Alcuni hanno accolto il mio lavoro con molto interesse, adoperandosi in una ricerca attiva di colleghi da coinvolgere. Chi si è aggiunto in seguito l'ha fatto per curiosità, perché ritenevano il tema – le relazioni a scuola – molto attinente al loro lavoro, o perché avevano la possibilità di dedicare un'ora all'incontro.

Chiedendo ai partecipanti se già altri avevano parlato con loro dell'intervista, a nessuno era stato detto nulla nel dettaglio, ad alcuni è stato solamente detto "vedrai...", "è interessante" o "fa pensare...", senza specificare i contenuti. L'intervista è stata quindi affrontata senza troppe aspettative, date le poche conoscenze pregresse era difficile fare ipotesi su cosa sarebbe accaduto, se non impossibile, così hanno trovato maggior spazio lievi ansie da prestazione e timori per doversi aprire con qualcuno.

Le interviste si sono svolte nelle aule delle scuole. La maggioranza è stata condotta nell'aula magna della sede principale, spesso vuota e silenziosa, solo una in questa sede è stata svolta nell'ufficio della preside, poiché l'intervistata ricopre il ruolo di collaboratrice del dirigente. Nell'altra sede, in assenza di un'aula sempre a disposizione, le interviste sono state svolte o in uno stanzino di appoggio per le bidelle o nella biblioteca. In ogni caso si è riuscito a trovare un luogo privo di distrazioni.

Col tempo il contesto è diventato familiare, anche i collaboratori ATA avevano imparato a riconoscermi, chiedendo, senza che io dicessi nulla "deve fare l'intervista oggi?". In particolare in una delle due scuole anche i bambini erano incuriositi dalla

presenza di un estraneo. Nel complesso, questi dettagli denotano una reazione prevalentemente positiva del contesto.

Solamente in un caso ci si è scontrati con una non condivisione del compito proposto nella seconda parte all'insegnante. L'intervistata riteneva impossibile se si poco senso un compito del genere, argomentando che non è possibile – come vorremmo “noi psicologi”, mi dice – classificare tutto. Nonostante i tentativi di spiegazione e di chiarificazione volti a sostenere che non si trattava di un tentativo di semplificazione, ma che i presupposti del lavoro erano gli stessi che lei riscattava – cioè non trascurare la complessità e la molteplicità delle situazioni – ha svolto il compito in maniera approssimativa, così che è stato escluso dal corpus di dati. Il confronto avuto con quest'insegnante è stato comunque proficuo. ha permesso di capire, nel corso della ricerca, che il tipo di attività richiesta potesse essere interpretata come un modo per categorizzare e iper semplificare, così nelle interviste successive – questa era la seconda – è stato esplicitato in maniera più chiara l'obiettivo.

	Età	Anni di insegnamento	N° classi	Materie	Istituto	Altro
I01	52	32	2	da 6 anni matematica, scienze e tecnologia/informatica dopo aver insegnato per molti anni italiano, storia e geografia.	1	Insegna da 15 anni in questo istituto
I02	48	24	2	Materie scientifiche	2	-
I03	53	33	1	Insegnante prevalente	1	Ha insegnato in scuole diverse
I04	50	20	11	20, prima di questo svolgeva una professione tecnico-sanitaria poi ha insegnato in molte scuole e città diverse	1	prima di questo svolgeva una professione tecnico-sanitaria poi ha insegnato in molte scuole e città diverse

I05	X	10 nel pubblico	X	Materie scientifiche	2	Prima insegnava nel privato
I06	X	X	X	Materie Letterarie	1	X
I07		Ha ripreso l'insegnamento da 2 anni dopo una pausa di 10.	0	Fa sostituzioni e si occupa dei bambini che non partecipano alle lezioni di religione	1/2	Fa sostituzioni e si occupa dei bambini che non partecipano alle lezioni di religione
I08	38	7	0	Insegnante di sostegno	2	Da 2 di ruolo, 7 in totale trascorsi in scuole diverse. Solo l'ultimo anno nella scuola attuale
I09	60	41	2	Matematica/scienze	1	Ultimi 4 anni in questa scuola
I10	43	23	2	Insegnante prevalente	1	Da due anni in questa scuola
I11	47	10	1	Insegnante prevalente	1	-
I12	54	30	1	Materie letterarie	1	Ultimi 10 in questa scuola
I13	63	33	1	Insegnante prevalente	2	-
I14	60	40	1	Insegnante prevalente	1	Ultimi 30 in questa scuola
I15	50	16	1	Insegnante prevalente	1	Ha insegnato nella scuola secondaria

X: dato mancante

Appartengono al campione 3 insegnanti – I01, I02 e I04 – che ricoprono un ruolo di maggior responsabilità tra gli insegnanti, un'insegnante di sostegno – I08 – e

un'insegnante che si svolge attività di insegnamento particolari come momenti di compresenza e attività alternative per gli alunni che non svolgono religione.

3 RISULTATI

I risultati emersi dalle interviste saranno presentati in riferimento a tre dimensioni, definite con lo scopo di presentare il mondo sociale dell'insegnante, così come loro lo raccontano e le caratteristiche dei processi che concorrono alla sua formazione. Nel primo paragrafo analizzeremo principalmente i grafici dei posizionamenti costruiti, le narrazioni e i commenti svolti durante la loro creazione per illustrare, da un lato, l'organizzazione complessiva del contesto sociale emerso, dall'altro i posizionamenti di sé che emergono nelle diverse circostanze. Nel secondo paragrafo ci focalizzeremo in particolare sulla relazione con i bambini afferendo dalle interviste le categorie usate dagli insegnanti. Nel terzo ed ultimo paragrafo il focus sarà la relazione tra colleghi, così come è raccontata nella prima parte delle interviste. In questi ultimi due paragrafi procederemo con l'analisi di contenuto, lasciando emergere le categorie più salienti, le conoscenze di senso comune.

3.1 ORGANIZZAZIONE DEL MONDO SOCIALE: RUOLI DEGLI ALTRI E POSIZIONAMENTI.

Attenendosi alla teoria del Sé Dialogico (Hermans, 2001a) è possibile affrontare lo studio delle relazioni pensando agli individui come un coro di voci, un insieme di personaggi la cui salienza dipende dal soggetto con il quale si interagisce e dal contesto in cui ci si trova. Gli altri, però, appartengono alla nostra vita psichica non solo nella misura in cui sono realmente presenti, ma anche nella misura in cui abbiamo interiorizzato la loro "voce". Se si decide di studiare la vita relazionale tipica di una particolare professione o di coloro che ricoprono un particolare ruolo, si può essere coerenti con i presupposti indicati solamente se non ci si limita ad indagare i vissuti di una persona, né se si ritiene sufficiente osservare da quali individui è abitato il contesto, è necessario, piuttosto, considerare le modalità attraverso le quali questi due aspetti interagiscono.

Lo scopo di questo paragrafo è comprendere in che modo gli insegnanti organizzano il loro mondo sociale e i ruoli che essi impersonificano al suo interno. Esiste, in seno a questa attività organizzativa, una componente collettiva e una soggettiva. Se con la prima supponiamo l'esistenza di un accordo comune nelle modalità conoscitive del mondo sociale e di processi condivisi di costruzione della realtà, la seconda ci ricorda che, per quanto i diversi punti di vista si assomiglino, non saranno mai uguali (per uno studio su questo livello vedi Ligorio e Spadaro, 2010). Queste due componenti

corrispondono ad altrettanti livelli di analisi, con implicazioni metodologiche diverse. Di seguito ci occuperemo del primo livello, quello collettivo, trascurando inevitabilmente le componenti soggettive, altrettanto di rilievo nella conduzione del proprio lavoro.

Gran parte delle osservazioni che seguono, in ragione degli scopi prefissati, sono tratte dalla seconda parte dell'intervista, nella quale si ricostruisce con il soggetto il grafico degli *I-positions*. Dunque, dopo aver analizzato la disposizione generale delle posizioni nello spazio, approfondiremo le "parti" della propria identità salienti nei diversi contesti relazionali.

Osservando i grafici costruiti dai partecipanti e i relativi commenti (si veda l'APPENDICE B per un esempio di grafico), si può constatare una caratteristica particolare nella disposizione nello spazio degli aspetti di sé e degli altri. Come già è stato spiegato, dopo aver definito insieme ai partecipanti i contesti relazionali e le posizioni interne ad essi correlati, è stato chiesto loro di ridisporli in un grafico bidimensionale, avvicinando una posizione interna ad un gruppo di soggetti, tanto più la prima era prominente in quel contesto. Al momento della costruzione del grafico, si nota la tendenza degli aspetti di sé a concentrarsi massicciamente attorno alle relazioni che i soggetti sentono più emotivamente coinvolgenti, sia in direzione positiva che negativa. In altri termini, alcuni soggetti sono percepiti meno influenti e più neutri rispetto la propria vita quotidiana ed è possibile riscontrare graficamente questa caratteristica: un numero minore di *I-positions*, e quindi il coinvolgimento di una porzione minore della propria identità, è indice della distanza del sé da una posizione esterna. Quali sono, dunque, le relazioni che più coinvolgono gli insegnanti?

Nella maggioranza dei casi i soggetti attorno ai quali confluisce gran parte degli aspetti dell'identità dell'insegnante sono le colleghe con cui mantiene un rapporto più stretto e i bambini. Le altre posizioni esterne (ad es. altre colleghe, preside) sono circondate da *I-positions* che esprimono un generale atteggiamento di freddezza e distacco (ad es. "io rispettosa", "io collega", "io professionista", "io falsa", ecc...).

Il mondo sociale degli insegnanti è costruito su di una differenziazione, che distingue il cluster delle relazioni in cui una versione più autentica di sé trova spazio – per molti quelle con i bambini ed i colleghi considerati amici – e il cluster delle relazioni che generano una disposizione più distaccata, più professionale, più legata al ruolo assegnato che a quello impersonificato.

Fanno eccezione i casi di coloro che vivono negativamente questo eccesso di distacco. Nei grafici, questi soggetti, si sono, sì, descritti come distanti, freddi, poco coinvolti, ma con un numero di posizioni pari a quello usato per descrivere la relazione con i bambini e con i colleghi amici.

Il mondo sociale di un insegnante della scuola di primo grado è organizzato, come possiamo aspettarci, attorno a due figure principali: i colleghi ed i bambini. Al di là di queste ci sono altre figure, che tuttavia compaiono con meno perseveranza, tra queste i genitori e la preside. “Ovvio – dice I14 – la scuola è fatta da alunni, insegnanti, operatori...”³, ed è molto probabile che lo sia per molti di loro, ma ciò che per gli insegnanti è ovvio deve essere per noi oggetto di analisi: il nostro compito è rendere espliciti i frutti di un processo cognitivo oggettivati in un mondo che non sembra più appartenere a chi l’ha prodotto – gli individui. Analizzeremo innanzitutto il legame tra la propria identità e la relazione con i bambini, quindi faremo lo stesso con i colleghi e lasceremo per ultime le relazioni meno salienti.

In nove casi su quindici i partecipanti hanno suddiviso il gruppo dei bambini usando criteri differenti (sono inclusi nel conteggio anche coloro che distinguono un solo bambino dagli altri). Anche l’intervistatore, ponendo la domanda ha posto un criterio. È stato chiesto, infatti, se fosse possibile differenziare in sottogruppi il gruppo di bambini, in base a differenze riscontrabili *nel proprio atteggiamento e negli aspetti di sé che emergono*. Tuttavia, questo non ha impedito a criteri soggettivi di emergere. Di seguito saranno presentati i criteri anche attraverso l’analisi delle parole dell’insegnante che ne ha fatto uso. Gli estratti seguenti, a parte in un caso, sono emersi a seguito dello stimolo-domanda dell’intervistatore. Dall’analisi sono esclusi coloro che distinguono, al gruppo dei bambini, un bambino in particolare, in quanto in questo caso non si parla di un vero e proprio criterio cognitivo, ma di una relazione singolare diversa. Di seguito parla I09, una delle insegnanti con più esperienza alle spalle.

Estratto 1

1. I09: “dunque diciamo che io sono
2. disponibile a tutte le relazioni però ci
3. sono dei bambini che si dimostrano più
4. chiusi nei miei confronti e bambini che
5. invece proprio appena arrivano... io ho

³ Sebbene molti soggetti hanno sottolineato l’importanza degli operatori nella scuola si è deciso di non considerarli nell’analisi e nell’esercizio degli *I-positions* dato che lo avrebbe allungato troppo.

6. quattro bambini che appena arrivo mi
7. abbracciano... cioè comincia subito la
8. relazione, altri passano io li saluto e non
9. mi rispondono per esempio però ecco io mi
10. sforzo molto nei limiti dell'umano per
11. avere una relazione aperta nello stesso
12. modo a tutti ... mi fa molto piacere vedere
13. questo feeling mi fa molto piacere vederlo
14. mi fa molto piacere vedere che c'è questo
15. riscontro eem diciamo adesso sto pensando
16. un po' questo aspetto riguarda la
17. maggioranza dei bambini io ho qualche
18. bambino che vedo che mi... che proprio forse
19. forse anche lo fa più con me che con
20. un'altra insegnante magari di essere così
21. un po' distante ma lo vedo proprio lui come
22. un bambino chiuso".

I09 dopo aver precisato di essere disponibile in forma imparziale con tutti gli studenti, dalla seconda alla quarta riga distingue due gruppi di bambini, sulla base del loro modo di fare. Il primo è costituito da coloro che, nei confronti dell'insegnante sono più chiusi. Nelle ultime quattro righe torna a parlare di questo gruppo, e se da un lato sembra sostenere che l'atteggiamento di chiusura sia legato alla relazione con lei, in un secondo momento attribuisce ad un carattere del bambino questa chiusura (righe 20 e 21). I bambini del secondo gruppo, invece, si distinguono per una messa in mostra di maggior affettività, e rendono l'insegnante più soddisfatta.

In più parti dell'estratto l'intervistata precisa la sua posizione di disponibilità, sbilanciando il peso dell'attribuzione causale sul bambino: tale relazione le appare frutto di una disposizione di quest'ultimo nei suoi confronti.

Come si desume da questo estratto, dunque, il criterio che emerge è l'atteggiamento del bambino nei confronti dell'insegnante, che può essere affettuoso – ed in questo caso l'insegnante inferisce la presenza di feeling – o chiuso e disinteressato.

I13, l'insegnante più grande, appartenente all'istituto 2, definisce in questo modo i due gruppi:

Estratto 2

1. I13: "la maggioranza è tranquilla vuole
2. solo lavorare, stare tranquillo anche
3. loro, lavorare divertirsi e passare bene
4. il tempo purtroppo ci sono dei bambini
5. che eem non sono abituati cioè primo io
6. faccio rispettare le regole quindi il
7. rispetto delle regole è importante,
8. quindi alzare la mano per parlare".

I13 distingue due gruppi: un gruppo più numeroso al quale attribuisce l'intenzione e la volontà di lavorare tranquillamente e al suo fianco i bambini definiti iperattivi, che disturbano questo clima di tranquillità venendo meno al rispetto delle regole. In un altro momento dell'intervista, approfondendo le problematiche inerenti questo secondo gruppo, spiega che sono dei bambini stranieri, e che riconduce l'adozione di alcuni comportamenti disturbatori ad un background culturale diverso. È chiaro come la distinzione non si sviluppi su un piano esclusivamente cognitivo, ma sottenda un aspetto valutativo molto forte: i bambini tranquilli sono coloro che, per usare un sensazionalismo espressivo che chiarifichi la tendenza del pensiero di I13, agiscono per una buona scuola e gli altri distruggono quanto di buono vi è presente.

Il criterio adottato in questo caso è dunque il grado di rottura e deviazione da un equilibrio che coinciderebbe con un ambiente tranquillo.

Anche se con una sfumatura leggermente diversa, un criterio simile è stato usato da I14, che l'ha definito come refrattarietà alla scuola.

I tre insegnanti che seguono, tutti appartenenti alla sede 1 dell'istituto utilizzano un criterio simile tra loro.

Estratto 3

1. I06: "Allora la relazione con i bambini
2. ha le stesse regole per tutti dopodiché
3. c'è l'attenzione che riesci a dare a
4. bambini che ti richiedono un'attenzione
5. particolare per la loro storia per il
6. momento che magari stanno attraversando
7. un particolare momento della loro vita
8. se hai in classe un bambino i cui
9. genitori si stanno separando è chiaro
10. che devi relazionarti diversamente che
11. devi attenzionarlo diversamente che
12. devi eh devi pensare in modo molto diverso
13. a questo bambino rispetto ad altri senza
14. che questo voglia immediatamente dire
15. dedico più tempo è una questione di
16. rispetto e di cose che meritano".

Estratto 4

1. I01: "ci son dei bambini che richiedono più
2. attenzione di altri, quindi la mia presenza
3. è diciamo più diretta, continuamente. Io
4. ho presente una bambina che è in classe io
5. tutti i giorni mi devo piazzare davanti a
6. lei al suo banco per aiutarla perché lei
7. faccia qualcosa perché lei se sente la

8. presenza diretta dell'insegnante svolge
9. l'attività altrimenti se io mi allontano
10. giro tra i banchi non si sente più
11. osservata e divaga si perde non riesce a
12. seguire l'attività. Dal punto di vista
13. emotivo mi pare di essere abbastanza di
14. avere un rapporto abbastanza uguale con
15. tutti".

1. Estratto 5
2. I15: "perché con qualcuno conoscendo anche
3. il vissuto, le patologie, per esempio... ne
4. ho uno che sta assumendo del cortisone, è
5. più agitato quindi è chiaro che il mio
6. comportamento è diverso ... oppure non so,
7. so che un bambino ha una mamma con una
8. grave problematica tumorale, una bambina
9. straniera, anche quindi c'è un attimo di
10. riguardo ce l'ho".

Questi ultimi tre estratti possono essere ricondotti allo stesso criterio, che, ancora una volta, produce una scissione dicotomica. Un gruppo, in questo caso, è l'insieme generico dei bambini, al quale appartenerebbero anche gli individui del secondo gruppo, se non fosse per contingenze o problematiche a causa delle quali richiedono all'insegnante di dedicare loro particolari attenzioni. In particolare, dalla riga 4 alla 7 dell'estratto 3 e dagli esempi nell'estratto 5, emerge che il criterio usato è strettamente legato alle contingenze, esterne al bambino, che possono generare in lui scompensi. Ma, se non fosse altro che per queste "sfortune della vita", questi alunni appartenerebbero al gruppo di bambini al pari degli altri. La differenziazione operata da I01 – estratto 4 – è leggermente diversa, in questo caso passa in secondo piano la temporaneità della problematica che richiede un'attenzione particolare. L'attenzione è richiesta da difficoltà individuali e caratteristiche soggettive del bambino che, affinché egli svolga un buon lavoro a scuola, è necessario un modo di fare diverso da parte dell'insegnante. Ad ogni modo, emotivamente I01 non si sente diversa con nessun in alunno in particolare.

I12 esprime la differenza che percepisce con toni che in qualche modo chiarificano l'assenza di un giudizio valoriale.

Estratto 6

1. I12: "Bhe ci sono i gruppetti c'è il
2. gruppetto magari che è più allora forse è
3. più attaccato più che ti sente che è più
4. vicino lo senti che è più vicino e magari
5. l'altro gruppetto che invece si sei
6. simpatica però ci sono altre figure più

7. interessanti, ecco. Non indifferente ma
8. che esprime meno, viene a scuola ti vede
9. come si una figura ma non è che sei la
10. migliore, ecco, un gruppo ti dice "maestra
11. sei la mia maestra migliore" e invece un
12. gruppo che è un po' più indifferente".

La differenziazione, in quest'ultimo caso, è dettata da un sentore affettivo di vicinanza. Possiamo osservarlo dalla seconda alla terza riga nell'uso del verbo *sentire* e del criterio di *vicinanza*. Gli altri bambini invece potrebbero nutrire solo una simpatia (riga 5) senza però ritenere I12 la loro "maestra migliore" (penultima riga). In altri termini, il primo gruppo è costituito da coloro per i quali non si è la maestra migliore, e l'affetto che mostrano non è eccessivo, l'altro dai bambini che non mostrano questa preferenza.

In un solo caso un'insegnante, I03, ha distinto i bambini in base al rapporto con la classe e non con i singoli. Da un lato ha parlato di classi con cui il rapporto è migliore, più spontaneo dalle altre dove il rapporto non è necessariamente negativo ma è minore il feeling. L'unicità di questo caso potrebbe essere influenzata dal fatto che l'insegnante ha molte classi, mentre le altre ne hanno una o due.

Rispetto al campione dei partecipanti, sono pochi coloro per i quali la differenziazione è accentuata ed è sorta spontaneamente. Come abbiamo visto, infatti, in alcuni dei casi in cui si differenziano casi particolari di studente, il criterio è completamente contingente e contestuale, non definitivo rispetto l'alunno.

Procedendo, useremo l'analisi degli *I-positions* per comprendere in che modo l'identità si espone nella relazione con il bambino. Dal grafico, sono state selezionate le posizioni più vicine al gruppo dei bambini, sono quindi stati raggruppati collettivamente e analizzati. Sono stati quindi identificati e raggruppati gli *I-positions* facenti capo a modi di esprimersi molto simili, e descritti come tratto comune emergente nella relazione con il bambino.

Prima di procedere, è opportuno esplicitare il significato della "vicinanza" in questo contesto. Tale termine, infatti, è appropriato solamente dal punto di vista visivo, ma non è altrettanto adeguato per descrivere il modo di pensare dei soggetti. Nel secondo caso è più adeguato il termine "prominenza", dato che i soggetti recepiscono la vicinanza in proporzione alla frequenza di quel modo di essere, in quelle circostanze.

Leggendo quanto segue, si potrebbe notare il basso numero di estratti rispetto al numero di posizioni, ma questo è dovuto al fatto che non è stato chiesto di spiegare e giustificare tutte le posizioni, in molti casi sono state espresse senza ulteriori precisazioni.

In riferimento al gruppo generico di bambini la prima costellazione di posizioni emersa è sottesa da una caratterizzazione affettiva molto simile a quella materna – anche se molti dei partecipanti hanno precisato che loro non si posizionano come mamme di fronte ai bambini -, contraddistinta da amorevolezza, affetto e senso di protezione. La relazione è vissuta meno in termini di ruolo professionale, e più come una responsabilità verso il benessere dell'altro (*I-positions*: io affettuosa, io amorevole, io che mi prendo cura, io dolce, io empatica, io giocherellona, io grata, io protettiva). Si commetterebbe un errore pensando che, in questo caso, più che a posizionamenti si descriva una modalità affettiva. Come sostiene lo stesso Hermans (2001a), ogni posizione è caratterizzata da una costellazione di affetti, e dunque nulla ci vieta di pensare che questi affetti siano propri di certe posizioni. In questo caso la “voce” che accompagna questi affetti, parlerà, appunto della relazione nei termini di affetto, di protezione e comprensione, e il processo di significazione dei comportamenti del bambino si svolgerà in termini di richiesta di affetto.

In secondo luogo, affiorano posizioni più attinenti all'identità professionale, anche se nel contesto della relazione col bambino sono meno preponderanti rispetto alle altre relazioni. Le posizioni di questo tipo sono legate al ruolo istituzionale e alle responsabilità ad esso annesse (Schnellert, , Butler e Higginson, 2008; Lauermann e Karabenick, 2013) (io esigente, io professionista, io responsabile, io stabile, io autorevole, io esigente).

Sebbene il senso di responsabilità sia presente in entrambi questi due raggruppamenti – quello affettuoso e quello professionista – ha sfumature differenti nei due casi. Se nel caso di una disposizione affettivo/protettiva è dal senso empatico verso il bambino che segue la responsabilità, nel secondo caso scaturisce dal senso di dovere verso il proprio ruolo.

Procedendo con l'analisi, è possibile circoscrivere gli aspetti legati al senso e al significato che ciascuno dà all'insegnamento. Nel primo capitolo è stato esaminato lo studio di Boulton-Lewis *et al.*, (2001), che prende in considerazione le diverse concezioni dell'insegnamento, senza però focalizzarsi sulle implicazioni relazionali. Ora possiamo ricollegare la concezione dell'apprendimento a queste ultime. Dal punto di vista sociale,

i significati circostanti alla rappresentazione circa il proprio lavoro si ripercuotono, oltre che nel contatto diretto, nella costruzione di senso di sé e dell'altro nella relazione (io ascoltatrice, io costruttrice, io esploratrice, io fonte inesauribile, io come possibilità). Significative le seguenti parole di I11, insegnante in questa scuola da 10 anni:

Estratto 7

1. I11: "Cioè per loro proprio sino
2. all'ultimo, oh guarda mi viene da piangere
3. se penso ai bambini... no mi sento proprio
4. che gli do tutto, ecco perché ho detto
5. fonte inesauribile cioè sinché posso...
6. sinché respiro, infatti quando esci da
7. scuola non ti rimane niente devi stare
8. un'oretta sul divano per riprenderti... sei
9. proprio svuotato perché dai tutto a loro".

Il significato che I11 dà all'insegnamento, connesso al sentirsi un "donatore di sé" nei confronti dei propri studenti, testimonia il coinvolgimento emotivo richiesto dall'attività svolta. La metafora di "fonte inesauribile" è un coagulo dei significati sottesi alla concezione dell'insegnamento di I11. L'immagine di fonte, di acqua che sgorga da inesauribilmente da un oggetto, sottende il posizionamento di sé come qualcuno che cede, "fa uscire" una parte di sé in favore di altri. L'aggettivo inesauribile testimonia la motivazione con la quale l'insegnante si dà e si offre agli studenti ("io gli do tutto... sinché posso, sinché respiro"): senza uscire dalla metafora della fonte, l'inesauribilità è la forza della spinta e il vigore con cui l'acqua sgorga.

Anche I03 esprime una posizione legata al significato che dà all'insegnamento.

Estratto 8

1. I03: "Io come mezzo attraverso il quale
2. diciamo... ecco per questo mi veniva in mente
3. anche ricercatore di libertà... La
4. possibilità di capire che queste regole mi
5. servono per vivere bene"

Nella prima riga si osserva in che modo I03 posizioni sé stessa come mezzo, che si interpone tra il bambino e il suo apprendimento, il suo miglioramento. Nelle ultime tre righe l'esempio che riporta ha, appunto, la funzione di rendere ancora più chiaro il suo ruolo, ben più complesso di quello istituzionale di insegnante.

In un altro gruppo di posizioni si palesano quei pensieri circa la relazione con il bambino, e dunque al senso del proprio ruolo e il proprio contributo (io collaborativa, io disponibile, io giocherellona, io influente, io interessata, io leader, io positiva, io allegra).

Tra le diverse *I-positions* spicca l'Io collaborativo, per il quale il sé e l'altro condividano non solo gli obiettivi ma anche il cammino che conduce ad essi. La centralità del costrutto di collaborazione è mostrata anche dal peso che assume in letteratura (Goddard, Goddard e Tschannen-Moran, 2007). Nel nostro caso, ad ogni modo, più che per i suoi risvolti pragmatici attinenti la performance dello studente, è interessante osservare la valenza relazionale. In tale direzione si muove lo studio di Pennings *et al.* (2014), che analizza l'interazione scolastica attraverso il costrutto di Communion. Rispetto ai due poli di cui è costituito, comprensione da un lato e ostilità dall'altro, i nostri risultati ci consentono di osservare lo sbilanciamento verso il primo nella narrazione degli insegnanti. In sintesi, il costrutto di Communion, nonché la collaborazione, è un tema centrale, oltre che nel pensiero scientifico, nel pensiero di chi è a diretto contatto con le problematiche annesse all'insegnamento.

Nel seguente estratto I03 descrive la posizione di Io allegra:

Estratto 9

1. I03: "Io cerco di essere gioiosa allegra
2. con loro di trasmettere positività"

Anche in questo caso non è tanto la descrizione di uno stato interno, ma il tentativo di dirigere in una certa direzione la relazione. Usa infatti il verbo cercare, non il verbo essere e il verbo trasmettere, non il verbo sentire. In particolare nel verbo trasmettere si oggettiva, discorsivamente, la valenza comunicativa della posizione Io allegra.

In presenza dei bambini, inoltre, si assiste ad una caduta o ad un allentamento dei freni inibitori (Io spensierata, Io rilassata, Io giocherellona, Io disinibita, Il bambino che c'è in me, Io soddisfatta). I12, che già abbiamo visto utilizzare il criterio della vicinanza affettiva nella distinzione tra alunni, esprime bene il senso di questo cluster.

Estratto 10

1. I12: "Mi piace anche il bambino che c'è in
2. me che secondo me io con loro ci metto
3. anche questo mi comporto tanto da bambina
4. e mi diverto"

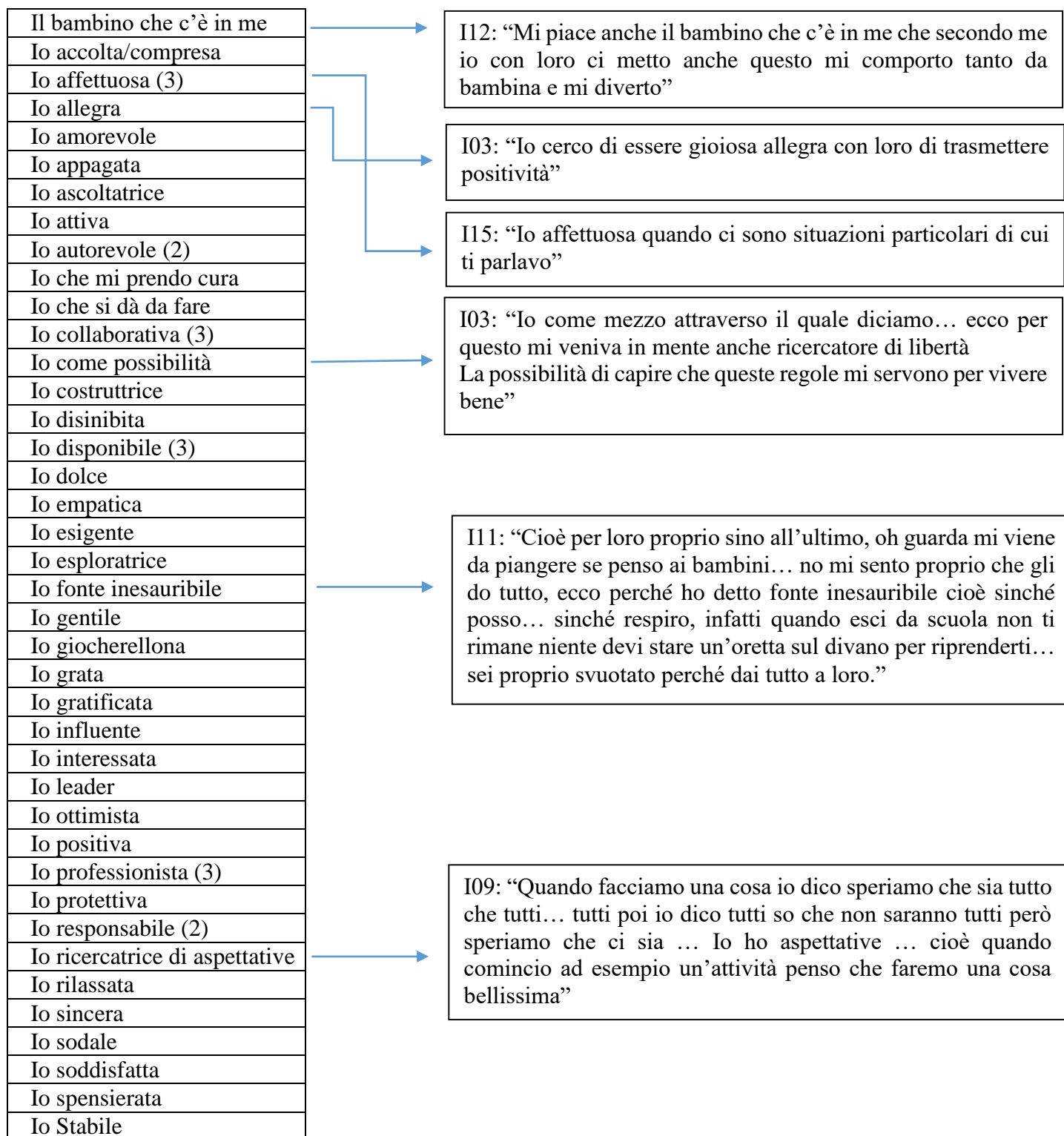
L'intervistatore aveva appena presentato la lista esemplificativa di posizionamenti, che includeva "Il bambino che c'è in me". La partecipante decide di usarla per circoscrivere, appunto in una posizione, i suoi comportamenti "da bambina", nei quali trova spazio il divertimento. Nell'estratto è possibile scorgere un immediato riconoscimento

dell'insegnante in questa posizione, in grado di riassumere suoi modi di fare che già aveva riconosciuto ma ai quali ancora non aveva trovato un nome che si addicesse.

Nell'insieme si può osservare la completa assenza di posizioni con carattere negativo, che invece appaiono nelle relazioni con gli altri adulti. Come argomenteremo nei paragrafi che seguono, questa caratteristica, che qui inferiamo solo implicitamente, emerge al livello dichiarativo nei resoconti dei partecipanti. Sicuramente questo è indice di una generale soddisfazione nella relazione con il bambino, un fattore chiave per chi svolge questo lavoro (Yildirim, 2015).

Riguardo la letteratura esaminata, abbiamo visto che Pennings *et al.* (2014) usano due costrutti per comprendere la relazione tra insegnante e alunni. Di questi due, tuttavia, solamente uno, *Communion*, è usato anche dagli insegnanti. Il costrutto di *Agency*, caratterizzato dai poli di aggressività e dominanza, sembra non avere rilevanza alcuna per loro.

Confrontando, ancora, i risultati con la letteratura, possiamo confermare che gli insegnanti ritengono molto importanti l'espressione genuina di emozioni positive in classe (Taxer e Frenzel, 2015). Non possiamo però fare altrettanto rispetto l'idea presente in letteratura per cui le emozioni negative sono sopresse (*ibid.*), i risultati lasciano spazio solamente alla constatazione che in riferimento al gruppo di bambini non sono emerse nei resoconti.



Il grafico proposto ha fini esplicativi e semplificativi rispetto le osservazioni proposte.

Come abbiamo visto, alcuni partecipanti hanno suddiviso il gruppo dei bambini. È necessario dunque chiedersi in che modo, nei diversi gruppi, si diversifica la configurazione delle diverse componenti identitarie.

Con il gruppo di bambini ostili verso la scuola, a fianco di Io che mi prendo cura, presente anche con gli altri bambini, affiorano l'Io rigida e l'Io perseverante, quest'ultimo non necessario negli altri casi.

Nei confronti di bambini che richiedono attenzioni particolare o problemi più difficili da risolvere, gli insegnanti, pur cercando di mantenere un atteggiamento il più simile possibile a quello che hanno con gli altri, non riescono a trattenersi dal far emergere *I-positions* come Io impotente, Io speranzosa, Io ascoltatrice/guida e Io disponibile, che denotano la disposizione, da un lato, a far emergere certi aspetti in modo più rilevante a fronte della necessità e dall'altro a sentimenti di impotenza e speranza.

Nelle classi che invece si distinguono dalle altre per un rapporto migliore l'insegnante riesce a lasciarsi andare (Io umorista), mantenendo invariati altri aspetti che appartengono alla relazione con le classi in generale.

In un caso si osserva un blocco che alcuni bambini – definiti iperattivi – sono in grado di suscitare, che si esprime nella posizione, in loro presenza, di Io che vorrei dare affetto.

I bambini definiti neutri, da parte loro, si differenziano dagli altri per sollecitare solamente un numero minore di posizioni, minor disinibizione e gratificazione, ma non per questo minor affetto.

Alcuni partecipanti, nonostante distinguessero gruppi di bambini che richiedono un'attenzione particolare, al momento della costruzione del grafico hanno mostrato che gli *I-positions* salienti in quella circostanza non differiscono dal gruppo di bambini. La distinzione eseguita dall'insegnante non si traduce in configurazione degli *I-positions* e comportamenti differenti.

Fruttuosa anche l'analisi degli accostamenti della relazione col bambino. Tutti coloro che non hanno suddiviso il gruppo lo hanno accostato alle insegnanti che sentono più vicine, anche se non sono definite necessariamente amiche (9). D'altra parte coloro che hanno distinto un sottogruppo che per qualche ragione si distingueva nel gruppo dei bambini, lo hanno accostato alle colleghe con le quali hanno meno confidenza, lasciando invariato l'accostamento tra alunni e colleghe ritenute più vicine a sé (3). Tuttavia questa

tendenza non è presente tra coloro che distinguono il gruppo concettualmente, ma ritengono la relazione con loro la stessa in tutti i casi (2).

In questa analisi collettiva dei risultati è importante non perdere di vista gli aspetti soggettivi. Ogni grafico creato è luogo di espressione particolareggiata di sé, del *proprio* modo di raccontarsi, aspetti fondamentali *per sé* possono essere completamente estranei ad altri. Come già è stato affermato, non è questa la sede per analisi individualizzate dei grafici, ma ci serva, però, a sottolineare quanto del proprio modo di essere, delle proprie necessità e dei propri desideri, del bisogno di confermare il proprio modo di raccontarsi, si costruisca nel momento scolastico (Ligorio, 2010). Tra le insegnanti, ad esempio, c'è anche chi ha usato una sola posizione – Io disponibile – per descrivere la relazione con il bambino, in contrasto con la tendenza generale di portare al centro tale rapporto, e di raccontarlo come ricco e nutriente per la propria identità. Più di un insegnante, per fare un altro esempio, ha esplicitamente definito alcune *I-positions* come tratti centrali della sua vita, che la contraddistinguono, e che sono importanti in ogni sua relazione. Ogni intervista mette a disposizione esempi di questo tipo.

Le divisioni del gruppo di insegnanti sono più variabili. Se c'è accordo sulla presenza di un gruppo di insegnanti con le quali si mantiene un rapporto esclusivamente professionale, il modo di vivere le relazioni con quei colleghi con cui – per scelta o per necessità – la relazione è più coinvolgente, genera reazioni contraddittorie. Se, ad esempio, alcuni lo definiscono un rapporto amicale, intimo, con più “affinità” (ad es. I08 e I06), per altri ha il senso di un rapporto solamente più di presenza – magari guidata dalla necessità – o per altri ancora si distingue dagli altri per un rapporto di mentoring, di rispetto e stima.

Estratto 11

1. I05: “Quelle (le insegnanti) che lavorano
2. con me abbiamo più modo di parlare, di
3. interagire poi ci sono quelle le altre
4. insegnanti, ci vediamo, ci sono meno
5. rapporti meno possibilità di parlare di
6. confrontarci”.

I05 distingue i colleghi e la relazione con loro in funzione della frequenza dei contatti che, per necessità, si mantengono nel corso della giornata. “abbiamo più modo di...” (riga 2) esprime proprio la passività e la non ricerca attiva di questi contatti: è la situazione che lo fa trovare vicino ad alcuni piuttosto che ad altri. Il concetto di

“possibilità” (ultima riga) è la manifestazione di questa passività: le possibilità sono considerate date e non create. Anche l’espressione “ci sono meno rapporti” (riga 4) fa riferimento non tanto alla qualità quanto alla frequenza dei rapporti.

Anche I06, in risposta alla questione se differenzerebbe, in base agli aspetti di sé che diventano salienti, il gruppo di colleghi in più sottogruppi, ha proposto una differenziazione.

Estratto 12

1. I06: “Ci sono gli insegnanti del mio modulo
2. che sono una cosa a parte. Cioè con loro
3. non permetto a nessuno che si faccia alcun
4. pettegolezzo sulle mie colleghe su quelle
5. con cui lavoro, neanche la battuta sciocca
6. “ah ma la tua collega mi ha...” no non c’è
7. il minimo spazio, né fatta dagli insegnanti
8. meno che meno dai genitori (...) poi ci sono
9. gli insegnanti anche lì ci sono quelli con
10. cui puoi avere più affinità quelli con cui
11. sei rimasto nella classe accanto in momenti
12. importanti. C’è una collega che adesso è
13. al piano di sotto con la quale fa eh
14. (**nome intervistato**) “noi siamo stati
15. quell’anno li vicini in cui ogni mattina
16. tu mi ascoltavi” sì vabè ti ascoltavo però
17. rimane un legame particolare. Con loro
18. (insegnanti di modulo) dobbiamo essere
19. amici professionali poi ci sono le altre
20. colleghe”.

Dalle prime due righe sembra che il soggetto, tra il gruppo di colleghi, mantenga distinto un sottogruppo (“sono una cosa a parte”, seconda riga): quello degli insegnanti di modulo. Descrive poi i *suoi* modi di fare peculiari di questa relazione (righe da 3 a 6) che definisce un rapporto di “amicizia professionale” (penultima riga). Se questo primo gruppo è distinto dagli altri primariamente per il ruolo che ricoprono e la partecipazione allo stesso team, la seconda differenziazione segue il criterio dell’affinità, che può nascere anche in seguito al trovarsi per caso a condividere gli stessi spazi o spazi vicini (righe da 12 a 17).

Potremmo, in generale, distinguere su tre livelli le relazioni con i colleghi: vi sono relazioni estremamente formali, altre caratterizzate da una cordialità che quasi mai si trasforma in amicizia e altre ancora definite come veri rapporti di amicizia, con un alto grado di apertura e intimità. Ad esempio I10, alla quale è stato chiesto di spiegare come differenzia questo tipo di rapporti, spiega:

Estratto 13

1. I10: "Rapporti proprio di circostanza,
2. formali, insomma, cordiali, non con tutti
3. approfondisci i rapporti"

Sono dunque innanzitutto "di circostanza", di tempo e di luogo, si potrebbe aggiungere, e dunque limitati al tempo e allo spazio in cui si verificano. Proprio in questo tempo/spazio nasce un contatto formale, ossia che si attiene prettamente alle norme sociali e cordiale, che, ancora una volta, è la caratteristica delle norme seguite, in grado di rispettare gli equilibri sociali previsti dall'impianto normativo.

La differenza tra i primi due gruppi è meno marcata e meno percepita: solamente cinque dei quindici insegnanti ha deciso di renderla esplicita nel grafico. Non tutti i partecipanti hanno distinto sui tre livelli, in alcuni casi è stato usato un gruppo di insegnanti, in altri due.

Ciascun livello rende salienti aspetti di sé diversi, che vale la pena esaminare singolarmente. Per analizzarli sono state trascritte le narrazioni prodotte durante la costruzione del grafico. Nelle tre colonne della tabella 1 si trovano gli aspetti di sé emersi per i tre diversi livelli. Sono degli *I-positions*⁴ e rappresentano ciascuno una voce diversa che abita il soggetto e che in un certo momento e in una certa situazione concorre insieme ad altre a formare quella polifonia che chiamiamo genericamente pensiero. Ad esempio la posizione "Io appagata" rappresenta quella corrente di pensiero, sottesa e accompagnata da affetti positivi, che dirà all'insegnante quanto sia in sintonia con le colleghe e quanto si trovi bene nel parlare con loro. Come per i bambini, anche in questo caso, inevitabilmente, nella ricerca di un profilo della relazione unico per i tre gruppi, andranno perse alcune peculiarità soggettive, alcune posizioni tipiche di alcuni soggetti, sfumature personali del corredo delle posizioni. Sarebbe necessaria un'analisi su un livello individuale e non collettivo per poter mantenere questi aspetti.

Iniziamo dall'osservazione delle posizioni contingenti ai rapporti più intimi con alcune colleghe. I03, avendo lezione in un numero elevato di classi si trova a relazionarsi con un numero elevato di colleghi con cui relazionarsi.

Estratto 14

1. I03: "Io me stessa nel senso però fino ad
2. arrivare alle, alle cose più ehmm nel senso

⁴ La forma al femminile di tutti gli *I-positions* è frutto di una scelta finalizzata a garantire l'anonimato all'unico uomo parte del campione.

3. che in generale sono me stessa con tutti
4. ma qui arrivando diciamo nelle sfere più,
5. diciamo più nascoste, diciamo più
6. riservate.

Estratto 15

1. I03: La voglia di sdrammatizzare di ridere
2. di creare cioè uno spazio dove poter essere
3. permetterci anche il lusso di essere
4. spensierati”.

La posizione Io me stessa, usata da I03, circonda non tanto la sincerità e l'onestà (“in generale sono me stessa con tutti”, riga 3), presente in ogni altro rapporto, quanto il sentirsi liberi di poter trattare argomenti “più riservati”, dei quali non tutti debbono essere a conoscenza, e “nascosti”, che in altre circostanze non sono condivisi. Incontri di questo tipo si configurano come spazi che, in contrapposizione agli altri momenti della giornata, si costruiscono su una struttura sociale diversa. L'espressione “il lusso di” denota l'esclusività, oltre che la bontà, di questo spazio, come se fosse qualcosa di non contemplato, un'eccedenza o un surplus che non appartiene necessariamente alla vita quotidiana. Ma allo stesso tempo è, appunto, un lusso, una ricchezza e un guadagno per il proprio benessere. Anche I12 riconosce di mantenere relazioni su questo livello.

Estratto 16

1. I12: Con loro avrei più coraggio di
2. chiedere qualche informazione se ho dei
3. dubbi, se ho dei dubbi su qualcosa a loro
4. posso chiederlo
5. I: quindi possiamo dire secondo te che
6. viene fuori anche la parte di te più
7. insicura?
8. I12: certo, sì la mia parte più insicura si
9. sì che comunque nessuno è perfetto capito
10. con loro non mi vergono di chiedere perché
11. c'è più un rapporto un po' di amicizia (...)
12. non ti senti il controllo addosso. Con gli
13. altri colleghi è un rapporto più
14. professionista, la scuola, la tua
15. professione

Nell'estratto 16, nelle prime battute (righe 1-3) I12 esprime le differenze tra un tipo di relazione intima e le altre. Il discriminante che emerge per primo è la differenza di condotte che adotterebbe in questi e non altri rapporti: solo con queste persone se la sentirebbe e avrebbe il coraggio di esprimere i dubbi. Leggendo la risposta all'intervistatore, che invita l'intervistata ad identificare l'*I-position* implicato, possiamo far più chiarezza su questo aspetto. Non solo I12 conferma l'ipotesi che sia la parte di sé

più insicura – che chiameremo Io insicura – ad emergere ma la definisce ulteriormente. Specificando (riga 7) che nessuno è perfetto ci sta dicendo che trovano spazio anche, appunto, le imperfezioni, anche perché sa di potersi aspettare un tipo di risposta (“non mi vengono a chiedere...”) non controllante.

Estratto 17

1. I13: alcune volte vorrei essere amica in
2. modo umano cioè alcune volte vorrei essere
3. affettuosa perché sto imparando ad essere
4. affettuosa grazie al loro aiuto.

Le parole di I13 appartengono al campo del desiderio, non sta infatti descrivendo come sono attualmente le sue relazioni amicali, ma ciò verso cui tende. È inevitabile che questo, ad ogni modo, ha effetti sulla relazione attuale. Quello che per lei conta è “essere amica in modo umano” e imparare ad essere affettuosa. In quest’ultimo frangente rientra l’aspetto soggettivo, legato alle difficoltà personali che prescindono dal mestiere di insegnante, ma sono parte di esso in quanto ambiente relazionale. Cosa significa, invece, in modo “umano” (riga 2)? È importante questa domanda, perché proprio dietro questo aggettivo si nasconde la definizione di queste relazioni. In questo caso, “umano”, ha senso in contrapposizione alla falsità e alla formalità, che soppianta la spontaneità con copioni prestabiliti e con la limitazione delle emozioni esprimibili. Ci ritroviamo ancora una volta nel campo della franchezza, dell’immediatezza, della possibilità.

Da questi estratti e dalle altre posizioni emerse possiamo trarre le prime conclusioni circa l’identità in presenza di insegnanti reputate amiche. L’aspetto che più differenzia queste da altre relazioni è la possibilità di esprimere i propri dubbi, le proprie insicurezze e imperfezioni. Ci si apre al confronto anche su argomenti più riservati, lasciando da parte il pensiero di poter essere valutati – piuttosto che supportati – dagli altri (Il bambino che è in me, Io insicura, Io me stessa, Io ricercatrice di supporto, Io spontanea). Altre posizioni si fanno portavoce dell’alto grado di soddisfazione e di benessere che si propaga tra sé e l’altro. Lo spazio costruito tramite questi contatti è percepito come un lusso e detiene una valenza unanimemente positiva (Il meglio di me, Io appagata, Io positiva, Io rilassata, Io spensierata). Ad ogni modo non manca chi, anche in queste circostanze, non mette da parte gli aspetti di sé legati alla professione (Io professionista, Io responsabile, Io seria), combinandoli con i caratteri che abbiamo illustrato per primi. Sono state considerate parte di questo gruppo anche le relazioni non

dirette al gruppo di colleghe/amiche ma verso soggetti specifici designanti comunque come amici o con un rapporto di confidenza elevato, come emerge nel seguente estratto.

Estratto 18

1. I08: "c'è questa collega in classe, che amo
2. profondamente, eee troppo bella, è
3. casinista come me, è semplice, schietta,
4. mi piace, bella persona, a me mi sembra una
5. bella persona, certo che alle volte sto un
6. po' a dire "devo stare attento come parlo"
7. (...) non è che mi va a sostituire la figura
8. materna, d'altro canto con lei ha una
9. sensibilità tale con cui posso parlare...
10. abbiamo delle affinità".

Questo estratto è un esempio di una relazione intima con una collega specifica. Anche in questo caso risalta la possibilità di confidarsi, ma, a differenza delle descrizioni date del *gruppo* di insegnanti amiche, emerge il forte legame affettivo ("che amo profondamente"), le affinità che le accomunano ("è casinista *come me*") ed i tratti, specifici di questa insegnante, che la rendono "una bella persona". Sebbene in questo i diversi aspetti siano declinati nello specifico, si può osservare come coincidano con quelli che abbiamo delineato in precedenza.

Il gruppo dei colleghi che si configura a metà tra quello intimo e quello con le colleghe quasi sconosciute, è formato dalle colleghe più anziane, verso le quali si nutre notevole riconoscenza. Questo, dunque è un caso particolare, un rapporto inteso diversamente dagli altri inclusi sotto la categoria "rapporti di collaborazione", ma è comunque incluso all'interno di questo gruppo è omogeneo agli altri per il livello di confidenzialità.

La configurazione del rapporto con le colleghe collaboratrici, con gli insegnanti di modulo, si differenzia dal primo per alcuni aspetti. Analizziamo dunque alcuni estratti e gli *I-positions* emersi per individuare gli aspetti fondamentali. In generale, sono parte di questo gruppo i rapporti nati dalla contingenza di trovarsi nello stesso gruppo di lavoro, o dalla condivisione temporanea di spazi e attività comuni, quindi dal dover passare più ore assieme e condividere una buona porzione della propria attività lavorativa. Sono rapporti che, nonostante la frequenza, non diventano relazioni amicali e la confidenzialità non arriva troppo a fondo.

Rispetto al primo tipo di rapporti esaminato, lo spazio concesso alla spontaneità sembra minore, mentre trovano rilevanza strategie volte a costringere l'espressione di sé

in funzione del ruolo che si impersonifica e dell'immagine che si vuol restituire agli altri. L'accondiscendenza verso alcune scelte delle colleghe ne è un esempio, come si osserva da questo estratto.

Estratto 19

1. I10: "Soprattutto in questa situazione
2. specifica che sono qui da pochi anni loro
3. che sono più anni che sono qua sono più
4. vecchi di me insomma non mi impongo magari
5. io farei altre cose però loro stanno più
6. ore nelle classi io invece... (...) anche se
7. a me piacerebbe fare altre cose mi attengo
8. di più alle loro decisioni".

I10, dopo aver distinto un gruppo di colleghi con cui condivide il luogo di lavoro e con cui collabora e dopo aver definito lo status di questa relazione (righe da 1 a 3), descrive, in questo estratto, l'accondiscendenza con cui agisce nei confronti delle colleghe (dalla quarta riga). Il rapporto che vive rientra – secondo l'intervistata – in una situazione non ordinaria (righe 1 e 2: "*soprattutto* in questa situazione" e "situazione *specifica*") e questa esclusività giustifica la definizione e la struttura del legame instaurato. La peculiarità è data dalla differenza di anni spesi nell'attuale ambiente lavorativo, che comporterebbe una diversa distribuzione dei diritti e dei doveri. L'accondiscendenza, descritta dalla quarta riga come la decisione di non imporsi e accettare le scelte degli altri (righe da 4 a 7), comporta una rinuncia all'espressione dei propri voleri (righe 6 e 7: "a me *piacerebbe* fare altre cose...").

Un'altra esemplificazione della rinuncia alla spontaneità è presente nelle parole di I09.

Estratto 20

1. I09: "Con gli insegnanti con cui c'è una
2. relazione di collaborazione anche in
3. questo senso, per esempio mi piace che qui
4. emerga il mio aspetto competente il mio
5. aspetto diciamo, non vorrei risultar
6. presuntuosa ehmm voglio che emerga il fatto
7. che io sono impegnata nell'insegnamento
8. (...) proprio che io sono qui e so che sto
9. svolgendo il ruolo di insegnante e lo
10. voglio al massimo della competenza che mi
11. è permesso da come sono fatta insomma
12. voglio dare un'impressione di impegno
13. insomma, ci tengo ad avere anche la loro
14. stima per esempio che mi dicano... sì ehmm
15. che mi rimandano un po' st'idea che

16. insomma, non vorrei sembrarti presuntuosa,
17. voglio far la figura di quella che è qui e
18. che si impegna per fare al meglio il suo
19. lavoro. Se per caso venisse messa in dubbio
20. questa cosa a me seccherebbe molto, forse
21. anche mi farebbe arrabbiare. (...) con le mie
22. colleghe che stimo mi piace l'idea che loro
23. mi stimino".

In più momenti del discorso osserviamo espressioni figlie del tentativo di delimitare l'espressione di sé, gli "aspetti" che gli altri possono osservare e le impressioni fissate nella loro percezione (riga 3-4: "mi piace che qui emerga il mio aspetto competente"; riga 6-7; "voglio che emerga"; riga 12: "voglio dare un'impressione di"). I09 restringe l'espressione della propria identità agli aspetti testimoniano la sua competenza e la bravura in quanto insegnante.

Oltre queste emerse – Io accondiscendente e Io ricercatrice di stima –, a fare capo a questo modo di esprimersi è stata inclusa Io accomodante, senza però essere accompagnata da un resoconto.

Nonostante questo distacco e la soppressione di alcuni aspetti di sé, gli insegnanti partecipano a questo rapporto con spirito collaborativo e l'intenzione di costruire una relazione positiva (Io collaborativa, Io empatica, Io fedele, Io gentile, Io riconoscente). La volontà di collaborare e di costruire insieme si oggettiva chiaramente attraverso le seguenti espressioni.

Estratto 21

1. I09: "Mi piace il condividere cioè ehmm mi
2. viene ti viene un'idea io dico va bene ti
3. aiuto anche io a fare questa cosa (..) A
4. me viene un'idea e vorrei che la collega m
5. dicesse va be se tu ha quest'idea la
6. facciamo insieme".

Il "Mi piace" (riga 1) denota, appunto, il sentito e sincero interesse verso lo spirito collaborativo. Nelle restanti quattro righe I09 esemplifica, in pratica, che il significato che lei dà allo spirito collaborativo è di un investimento sulle idee dell'altro, che sia però bidirezionale e bilanciato tra i soggetti.

Molto prominente è l'identità di professionista, denotata dall'insieme di comportamenti che denotano un'assunzione di responsabilità. Ciò significa che, in questo tipo di relazioni, è prevalente il ruolo istituzionalmente assegnato, corredato delle

aspettative a cui corrispondere (Io competente, Io organizzativa, Io professionista, Io responsabile, Io ricercatrice di razionalità, Io stabile).

Un altro gruppo di posizioni indica la riconoscenza verso i propri collaboratori. Condividere attività, dividersi i compiti e ricercare assieme certi risultati rende gli altri necessari, senza il loro appoggio, o se ci ostacolassero ne risentirebbe il nostro benessere e la nostra soddisfazione. Questo rapporto di interdipendenza rende le persone riconoscenti verso i loro collaboratori, e questo succede anche nel caso degli insegnanti. Le posizioni appartenenti a questo gruppo sono legate alla percezione di sostegno e dall'unione di gruppo (Io che ammiro, Io compiaciuta, Io fedele, Io riconoscente, Io stimatrice). Ciò è particolarmente vero se i collaboratori di cui si parla sono considerati dei mentori in virtù della loro esperienza, come si evince dal seguente estratto:

Estratto 22

1. I15: "Io ritengo di aver imparato da queste
2. persone che sono anche più grandi me non
3. so che all'epoca hanno".

Concludendo, possiamo ipotizzare che la parte di sé che in questo caso non entra in gioco è quella legata all'apertura e alla percezione di confidenzialità del rapporto, che apre la strada per posizioni più accondiscendenti, professionali ma non per questo di minor stima reciproca.

Nel terzo ed ultimo caso, il rapporto con colleghe è per lo più fugace e occasionale. Alcuni riferiscono di colleghe che sono semplicemente incrociate nei corridoi, altri delle colleghe con le quali si ha occasione di condividere poco o nulla, e così via. L'essenza di questo rapporto è ben rappresentata dalla metafora proposta da un'insegnante, Io farfalla.

Estratto 23

1. I11: "Perché mi poggio e poi... nel senso che
2. abbiamo questo rapporto proprio di toccata
3. e fuga e devo dire che è anche piacevole
4. alla fine non è sempre conflittuale".

Come quelle di una farfalla con i fiori da cui si nutre, queste sono relazioni di "toccata e fuga", fatte di brevi scambi di battute. Nella riga 1 ("mi poggio e poi...") i puntini di sospensione delimitano la circoscrizione temporale del rapporto, come dire, "mi poggio" poi finisce, vado da un'altra parte e non rimane nulla di quanto detto. Tutto ciò non ha una valenza negativa, "è anche piacevole" (riga 3) dice I11, fintanto che non emergono o sono sottesi conflitti.

Estratto 24

1. I09: "Mi sento di dire anche una certa
2. falsità. Magari qualcuno pensa di essere
3. in feeling con me invece io dentro non mi
4. sento così in feeling".

L'aspetto più presente è l'atteggiamento positivo e disponibile verso gli altri, sotteso però in molti casi dalla volontà di evitare conflitti e costruire una convivialità positiva, trattenendosi dall'esprimere la propria idea (Io ascoltatrice, Io che lascio andare, Io collaborativa, Io come aiuto, Io come punto di riferimento, Io ricercatrice di buone relazioni, Io ricercatrice di dialogo).

L'atteggiamento di fondo distaccato e disinteressato, molto prominente in questo caso, conferma l'ipotesi che, in alcuni casi, dietro la gentilezza si cela una strategia volta a non avere problemi o conflitti ed a mantenere un clima pacifico (Io evitante di persone aggressive, Io falsa, Io farfalla, Io formale, Io indifferente, Io professionista, Io riservata). È ben sviluppato, questo frangente, dal seguente estratto:

Estratto 25

1. I14: "anche perché parto dal presupposto del
2. vivi e lascia vivere e se non vieni a
3. mettere il naso sul mio orticello e a farmi
4. dei dispetti io non... cerco appunto...
5. sono rispettosa, sono molto rispettosa".

Questo aspetto emerge sotto forma, quasi, di una filosofia di vita: "vivi e lascia vivere", seguita da una metafora, "se non metti il naso nel mio orticello". L'organizzazione cognitiva che queste parole sottendono e trasformano in immagine, è la suddivisione degli ambiti di pertinenza, propri e degli altri (ad esempio: io ho la mia classe, le mie colleghe, il mio lavoro e le mie decisioni, e tu le tue). Entro questi spazi il soggetto è responsabile del proprio operato, ed è suo diritto prendere le decisioni che ritiene più opportune. Come fosse una sfera prossemica, l'altro non ha diritto di entrare in questi ambiti senza il permesso del soggetto.

In sostanza emergono componenti legate al distacco emotivo, tipico di relazioni con un alto grado di anonimato (Io falsa, Io indifferente, Io riservata, Io rispettosa, Io formale, Io evitante di persone aggressive, Io farfalla); alla disponibilità finalizzata a mantenere un buon clima e alla collaborazione (Io ascoltatrice, Io che lascio andare, Io come aiuto, Io come punto di riferimento, Io disponibile, Io ricercatrice di buone relazioni), alla professionalità (Io professionista compare tre volte, Io competente, Io esigente).

Colleghe amiche (alto coinvolgimento del sé)	Colleghe collaboratrici (medio coinvolgimento del sé)	Altre colleghe (basso coinvolgimento del sé)
Il bambino che è in me	Io accomodante	Io ascoltatrice
Il meglio di me	Io accondiscendente ⁷	Io che lascio andare
Io amica	Io affettuosa ¹¹	Io collaborativa (3)
Io appagata	Io che ammiro	Io collega
Io chiarezza	Io collaborativa ³ (2)	Io come aiuto
Io confidente (4)	Io competente ²	Io come punto di riferimento
Io insicura ⁹	Io compiaciuta	Io competente
Io me stessa ¹	Io disponibile	Io disponibile
Io paziente	Io dipendente ¹⁰	Io esigente
Io positiva	Io empatica	Io evitante di persone aggressive
Io professionista	Io esigente (2)	Io falsa ⁵
Io responsabile	Io fedele	Io farfalla ⁶
Io ricercatrice di supporto ¹⁰	Io gentile	Io formale (2)
Io rilassata (2)	Io organizzativa	Io indifferente
Io rispettosa	Io pompiere	Io non giudicante
Io seria	Io professionista (3)	Io “nonna”
Io spensierata	Io responsabile	Io professionista (3)
Io spontanea (2)	Io ricercatrice di razionalità	Io ricercatrice di buone relazioni
	Io ricercatrice di stima ⁴	Io ricercatrice di dialogo
	Io riconoscente	Io riservata
	Io stabile	Io rispettosa ⁸
	Io stimatrice ¹²	Io umorista

I-positions emersi in concomitanza con i tre livelli di relazione. Di seguito alcuni estratti riferiti alla posizione di riferimento già commentati.

1

I03: Io me stessa nel senso però fino ad arrivare alle, alle cose più ehmm nel senso che in generale sono me stessa con tutti ma qui arrivando diciamo nelle sfere più, diciamo più nascoste, diciamo più riservate. La voglia di sdrammatizzare di ridere di creare cioè uno spazio dove poter essere permetterci anche il lusso di essere spensierati.

3

I09: Mi piace il condividere cioè ehmm mi viene ti viene un'idea io dico va bene ti aiuto anche io a fare questa cosa (..) A me viene un'idea e vorrei che la collega m dicesse va be se tu ha quest'idea la facciamo insieme.

4

I09: Io, che so, rispetto l'orario, io ho una presenza abbastanza costante sono sempre presente nelle mie ore dove devo essere, cioè mi piace che abbia un'immagine di me come una persona che mm fa bene il suo lavoro in termini magari non, perché non conoscono quello che io faccio perché con loro io non scambio molto ma che vedano che io son sempre presente la mattina, che se devo dare il cambio arrivo all'ora giusta...

7

I10: Soprattutto in questa situazione specifica che sono qui da pochi anni loro che sono più anni che sono qua sono più vecchi di me insomma non mi impongo magari io farei altre cose però loro stanno più ore nelle classi io invece... (...) anche se a me piacerebbe fare altre cose mi attengo di più alle loro decisioni.

2

I09: Con gli insegnanti con cui c'è una relazione di collaborazione anche in questo senso, per esempio mi piace che qui emerga il mio aspetto competente il mio aspetto diciamo, non vorrei risultar presuntuosa ehmm voglio che emerga il fatto che io sono impegnata nell'insegnamento (...) proprio che io sono qui e so che sto svolgendo il ruolo di insegnante e lo voglio al massimo della competenza che mi è permesso da come sono fatta insomma voglio dare un'impressione di impegno insomma, ci tengo ad avere anche la loro stima per esempio che mi dicano... sì ehmm che mi rimandano un po' st'idea che insomma, non vorrei sembrarti presuntuosa, voglio far la figura di quella che è qui e che si impegna per fare al meglio il suo lavoro. Se per caso venisse messa in dubbio questa cosa a me seccherebbe molto, forse anche mi farebbe arrabbiare. (...) con le mie colleghe che stimo mi piace l'idea che loro mi stimino.

5

I09: Mi sento di dire anche una certa falsità. Magari qualcuno pensa di essere in feeling con me invece io dentro non mi sento così in feeling.

6

I11: Perché mi poggio e poi... nel senso che abbiamo questo rapporto proprio di toccata e fuga e devo dire che è anche piacevole alla fine non è sempre conflittuale

8

I14: anche perché parto dal presupposto del “vivi e lascia vivere” e se non vieni a mettere il naso sul mio orticello e a farmi dei dispetti io non... cerco appunto... sono rispettosa, sono molto rispettosa.

10

I13: alcune volte, cioè, ora un po' son cambia, alcune volte mi sento dipendente da loro alcune volte vorrei essere amica in modo umano cioè alcune volte vorrei essere affettuosa perché sto imparando ad essere affettuosa grazie al loro aiuto.

11

12

I15: Io ritengo di aver imparato da queste persone che sono anche più grandi me non so che all'epoca hanno...

9

I12: Con loro avrei più coraggio di chiedere qualche informazione se ho dei dubbi, se ho dei dubbi su qualcosa a loro posso chiederlo

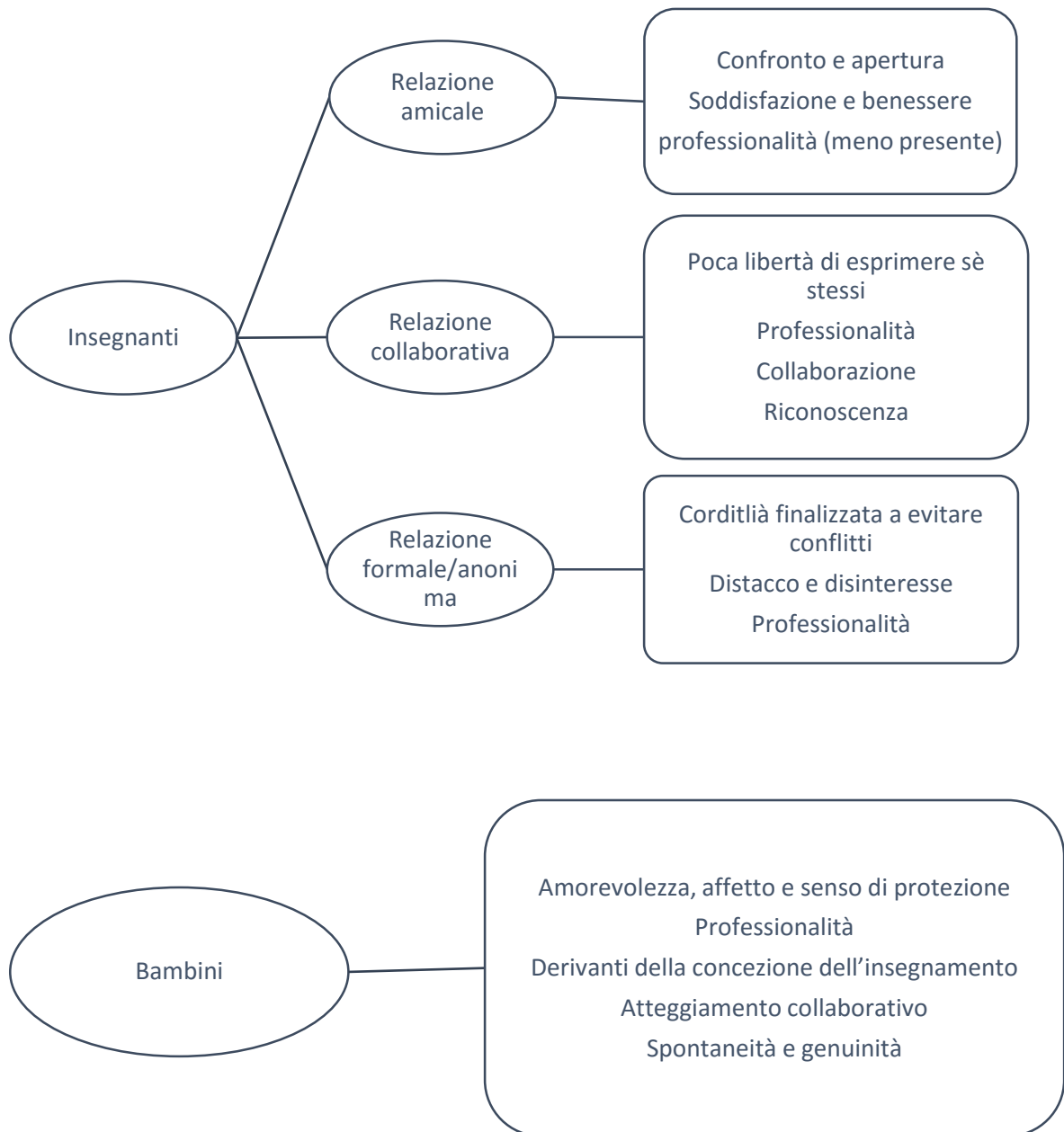
I: quindi possiamo dire secondo te che viene fuori anche la parte di te più insicura?

I12: certo, sì la mia parte più insicura sì sì che comunque nessuno è perfetto capito con loro non mi vergono di chiedere perché c'è più un rapporto un po' di amicizia (...) non ti senti il controllo addosso. Con gli altri colleghi è un rapporto più professionista, la scuola, la tua professione

Alcune insegnanti hanno inserito anche il gruppo di genitori, tuttavia, per molti è poco significativo. Nove su quindici insegnanti lo hanno inserito, ma molti, sebbene riconoscano l'importanza della comunicazione con le famiglie per il benessere del bambino, ritengono il rapporto col genitore solamente funzionale a questo scopo. Solo due casi hanno distinto questo gruppo, in un caso in base all'atteggiamento e alla disponibilità del genitore, nell'altro in base alle difficoltà nel bambino. Nel secondo caso, dunque, per l'intervistata la relazione con il genitore dipende dal riscontro di problematiche nella relazione col bambino. Come si desume da più interviste, la famiglia è considerata il fattore alla base delle difficoltà degli alunni. Forte, nell'incontro con i genitori, l'ancoraggio alla posizione di sé come professionista. Mantenere stretta la propria identità professionale è risultato funzionale a due scopi: serve a mantere le distanze ed evitare il coinvolgimento eccessivo ricercato a volte dai genitori e a poter esprimere la propria opinione da un punto di vista privilegiato.

Solamente in tre hanno inserito il rapporto con la preside, il quale è poco saliente nella vita quotidiana di un insegnante. Anche nei pochi casi in cui è stato inserito era circondato da poche posizioni di sé proprie di un rapporto molto formale, gerarchico e collaborativo (Io insicura, Io collaboratrice, Io collaborativa, Io non confidente, Io rispettosa).

In conclusione, riassumiamo i cluster emersi rispetto i due gruppi più importanti per gli insegnanti: i colleghi ed i bambini



Come si osserva dal primo grafico, tanto più la relazione è intima, tanto più aumenta la trasparenza e passano in secondo piano gli aspetti legati al ruolo di insegnante. Nei confronti al gruppo dei bambini, invece, alle responsabilità professionali si affianca una colorazione affettuosa e spontanea e la ricerca di un rapporto collaborativo.

3.2 BAMBINI

La relazione col gruppo dei bambini è al centro della vita quotidiana di ogni insegnante e lo scopo di questo capitolo è indagarla attraverso i modi in cui è raccontata.

Le narrazioni messe a disposizione dalle interviste richiedono di essere analizzate secondo una metodologia epistemologicamente coerente. L'analisi svolta deve essere quindi congruente alla natura discorsiva del dato su cui lavoriamo. Per questo volgiamo lo sguardo al dato non per conoscere l'interazione effettiva, bensì delineare quel corpo di conoscenze che gli individui hanno consolidato con il tempo e con l'esperienza, sull'altro e sul rapporto con esso mantenuto. L'attenzione, dunque, non deve dunque essere rivolta direttamente alle pratiche, ma a come le persone le raccontano (Bruner, 1992).

Il discorso dell'insegnante riguardante il bambino, verrà suddiviso in macrocategorie, in grado, ciascuna, di essere ricondotta ad oggetti e parti del discorso. Le abbiamo già illustrate, ma vale la pena riprenderle brevemente. La prima di queste è la percezione interpersonale e include gli estratti in cui traspare la rappresentazione dell'altro generico, nel nostro caso potremmo chiamarlo il bambino generico. La seconda categoria è invece la definizione del rapporto e l'oggetto degli estratti non è più l'altro bensì la relazione che si instaura con lui. La terza, ed ultima, riguarda gli estratti concernenti la definizione del proprio ruolo nella relazione e le modalità secondo cui, a detta degli insegnanti intervistati, si comporta un buon insegnante.

Ciascuno di questi argomenti, è operazionalizzato ulteriormente in sotto-categorie costruite proprio in funzione di una valida descrizione della macrocategoria. Non ci dilungheremo oltre su di esse, già descritte nel capitolo precedente.

3.2.1 Percezione interpersonale

Appartengono a questa categoria gli enunciati, i codici e le citazioni il cui oggetto è il bambino, indipendentemente dal rapporto con l'insegnante. Lo scopo di questo

paragrafo è ricostruire l'idea che gli insegnanti hanno del bambino e l'immagine che ci restituiscono.

Ogni insegnante, a suo modo, costruisce una rappresentazione del bambino diversa da quella degli altri insegnanti: egli può notare alcuni aspetti piuttosto che altri, può parlarne facendo uso di certi termini piuttosto che altri e può privilegiare come più significative certe esperienze con lui piuttosto che altre. Ognuno costruisce e detiene un nucleo di conoscenza attorno alla figura del bambino, ornandolo di sfumature che talvolta lo vedono circondato da un alone di magia, altre volte da un velo di incomprendibilità e così via. Un insieme di credenze e di teorie, che, sebbene nate dall'interpretazione e dalla rielaborazione di alcuni eventi impressi nella memoria, una volta consolidati si pongono al principio di un ragionamento, influenzando le scelte e gli obiettivi professionali (Aguirre e Speer, 2000).

La costruzione di un'immagine tipizzata è un fatto altamente probabile in tema di bambini. Se in generale il grado di tipizzazione diminuisce tanto più si trascorre il tempo con l'altro (Berger e Luckman, 1969), con il bambino la tentazione a delineare una figura che trascenda dalle caratteristiche umanamente comprensibili si impone con più forza alla coscienza individuale. Senza dilungarci troppo ricordiamo le diverse figure mitiche e depersonalizzate costruite attorno agli infanti nel corso della storia, come i putti e le immagini archetipiche che alludono al bambino. Per gli insegnanti, dunque, il contatto incessante con i bambini non risulta sufficiente ad evadere dalla definizione di un'immagine stereotipizzata: non sono necessari alla memoria innumerevoli eventi per pensare che il bambino è dotato di un "sesto senso" o che il bambino è "puro", sono immagini che – si voglia per ragioni che trascendono la biografia individuale – sono facilmente stimolabili. Ciò non toglie che l'immagine delineata è per certi versi più ancorata al bambino concreto, quello pensante e reale, più o meno curioso, con le proprie ragioni e le proprie intenzioni.

Discorsivamente "il bambino" si presenta in contrapposizione e isolato in quanto tipo di persona rispetto all'"adulto". Questa differenziazione rende giustificabile, al senso comune prima che al ricercatore, una trattazione a parte: nella coscienza ciò che concerne l'adulto non è direttamente accostabile al bambino e viceversa – frequente è il modo di dire "è solo un bambino...". Il linguaggio, dunque, mette disposizione degli individui una differenziazione, che verrà considerata valida acriticamente e sulla quale si costruiscono

i propri discorsi. Da qui la necessità di un campo di sapere che riguardi esclusivamente il bambino, un sapere costruito però sempre dagli occhi di un adulto⁵.

Come dicevamo, per gli insegnanti di scuola primaria, il bambino è più reale e più presente. La sua presenza quotidiana mette continuamente in discussione i processi di tipizzazione che lo vedono coinvolto: l'interazione, nel suo continuo sfuggire alla possibilità di essere fissata, è il luogo dove le aspettative possono essere disconfermate. Tuttavia il processo che confluisce nella costruzione dei significati circa il bambino in senso astratto rimane distinto, sebbene comunicante (Aguirre e Speer, 2000), col processo interattivo entro cui l'altro è realmente presente. L'interazione non può dirsi completamente come l'esito di conclusioni di un ragionamento individuale, la presenza di almeno due individui rende imprevedibile il suo sviluppo. Ad ogni modo le narrazioni mettono a disposizione il primo tipo di processi, senza fornire ulteriori informazioni sull'andamento dell'interazione.

Proseguendo, osserviamo dunque le diverse modalità di narrazione sul bambino da parte di alcune insegnanti. La prima che osserviamo è I07, un'insegnante di sostegno da circa un anno in questa scuola e di ruolo.

Estratto 26

1. I07: "il bambino non è facile e alle volte
2. non ci accorgiamo che basta una, una parola
3. qualcosa che lo manda subito in crisi".

Estratto 27

1. I07: "il bambino rimane quello e alle volte
2. non ti dice le sue sofferenze non ti fa
3. capire, magari che si è sentito offeso,
4. quindi secondo me penso che bisognerebbe
5. sempre stare accordati con loro per dirle
6. per sentirle a volte farle vivere in fondo
7. per carità perché a volte serve però per
8. dare quello che ti chiedono quello di cui
9. hanno bisogno".

Estratto 28

1. I07: "i bambini sono così a loro piace fare
2. cose piacevoli cose che a loro interessano
3. no, avverto questo".

⁵ Così come, ad esempio, esiste la psicologia dello sviluppo come campo di sapere distinto dalla psicologia dell'adulto.

I significati che I07 associa alla figura del bambino sono costruiti nei termini di una incomprendibilità del suo mondo e di una sua poca esternalizzazione. Nell'estratto 26, rispetto agli altri, si inserisce in una dimensione più pragmatica della conoscenza. Nella riga 1 l'espressione "il bambino non è facile" rimanda un'idea di irraggiungibilità del suo vissuto. Egli "non ti dice le sue sofferenze, non ti fa capire", rimanendo quasi impenetrabile all'occhio esterno. È dunque alla dimensione comunicativa a cui allude (riga 2, estratto 26, riga 2, estratto 27), che, nel caso del bambino, non risente della chiarezza e della trasparenza utile a comprendere i suoi modi.

L'impermeabilità del bambino si esprime negli enunciati "i bambini sono così" (estratto 28, riga 1) e "il bambino rimane quello" (estratto 27, riga 1), che ne delineano una figura stabile e poco suscettibile alle volontà esterne. Nell'estratto 27, dalla riga 4, I07 illustra il suo approccio, che emerge come conseguenza logica di quello che abbiamo appena detto, cioè stare "accordati" con loro.

Anche nelle parole di I15 emerge una rappresentazione del bambino.

Estratto 29

1. I15: "i bambini hanno un sesto senso e
2. capivano il suo disagio e gli volevano
3. bene, anche se lui fosse un disturbo loro
4. lo capivano e lo appoggiavano, era stupendo
5. vedere questa solidarietà umana che non c'è
6. e a volte scattavano anche loro che non ne
7. potevano più, però questa classe
8. veramente, dei bambini stupendi perché
9. nonostante...".

Estratto 30

1. I15: "imparo sempre da loro è che
2. dimenticano immediatamente tutte le
3. tensioni sai, hanno una capacità
4. incredibile, ci danno un insegnamento a noi
5. adulti che siamo tutti arroccati sulle
6. nostre posizioni".

Estratto 31

1. I15: "per me è un'esperienza bella ed
2. imparo anche da quelli che ho avuto
3. precedentemente come affrontare la
4. sofferenza che vivono con una naturalezza
5. anche con una serenità".

I15 racconta del bambino nei termini della sua sensibilità particolarmente spiccata nei confronti degli altri in difficoltà. Le espressioni che più caratterizzano le sue narrazioni sono "sesto senso" (riga 1, estratto 29), "capacità incredibile" (estratto 30,

righe 3-4), “una naturalezza anche con una serenità” (estratto 31, righe 4-5), che descrivono il bambino per differenza rispetto l’adulto. Nelle parole di I15, l’infante è dotato di capacità superiori che l’adulto dovrebbe apprendere (terzo estratto, righe 1-2; secondo estratto, righe 4-5). Questo tipo di discorso – in cui il bambino insegna all’adulto – trova la sua persuasività rovesciando la logica cronologica, che vorrebbe l’adulto come uno sviluppo del bambino. A testimonianza di questa efficacia, l’idea che il bambino insegni, è emersa nei discorsi di più intervistati, dei quali I15 è solo un esempio.

Gli elementi che, nel bambino, si contraddistinguono per la spiccata presenza sono la solidarietà e la comprensibilità verso l’altro, la capacità di dimenticare dopo i conflitti con gli altri, la naturalezza e la serenità come modalità di affrontare la quotidianità. Caratteristiche accomunate dal riferimento alle competenze relazionali.

Ancora una volta, sebbene in un’accezione diversa, si osserva una sfera di incomprendibilità associata al bambino. L’espressione “sesto senso”, infatti, ha la funzione discorsiva di rendere comprensibile l’incomprensibile. Dare un nome a qualcosa ha l’effetto di renderla accessibile, indipendentemente dall’appropriatezza del nome e da quanto sia effettivamente esplicativo. Chiamare “sesto senso” dei comportamenti le cui ragioni non sono spiegabili con le categorie comunemente usate consente al soggetto di ricondurre quanto osserva comunque entro qualcosa di conosciuto. Una volta compiuto questo passaggio di nominazione, il percepito diviene a tutti gli effetti un oggetto spendibile all’interno di una narrazione senza violare il principio della coerenza.

Sempre sulla scorta della differenza tra adulto e bambino, anche I12 vede nel bambino qualità più positive.

Estratto 32

1. I12: gli adulti giudicano i bambini invece
2. giudicano e naturalmente se non fai quello
3. che vogliono loro dicono è cattiva è buona
4. però dopo con i bambini con un sorriso puoi
5. sdrammatizzare mi riprendo e ti riprendono

In questo caso il discorso è legato ad una capacità specifica ed è più circoscritto ad uno specifico modo di fare. Tuttavia non è sufficiente mantenere entro un ambito specifico le proprie parole per impedire loro di trasmettere un’idea generale: ancora una volta la narrazione è prodotta in modo da costruire un’immagine estremamente positiva del bambino. La caratteristica che in questo caso segna un punto di discriminazione tra il bambino e l’adulto è il modo di reagire al giudizio: se nell’adulto questa operazione valutativa è

difficilmente irremovibile, per il bambino non è così, e si trova sempre la possibilità di rimedio.

I13, insegnante della sede 2, sostiene quanto segue.

Estratto 33

1. I13: "Perché molti bambini non si guardano
2. dentro e, per esempio io faccio anche arte,
3. perché non si ascoltano e non si ascoltano
4. tra di loro anche
5. I: Cosa significa che non si guardano
6. dentro?
7. I13: che non si analizzano"

Nella costruzione di una rappresentazione del bambino, I13 è l'unica insegnante a far riferimento alla categoria di ascolto di sé. In questo caso è una definizione che si costruisce per via privativa. L'immagine che genera è quella di individui caratterizzati da una mancanza, da una non-capacità, molto presente in questo estratto è infatti la parola "non", che ha la funzione, appunto, di definire qualcosa per esclusione. Il bambino non è più quindi quella persona da cui apprendere ma colui a cui insegnare.

I04, la coordinatrice della sede 1 e I05, insegnante della sede 2 fanno riferimento alla stessa caratteristica.

Estratto 34

1. I04: "quello che si dice e si fa in classe,
2. anche se per l'insegnante può essere un
3. banale compito organizzativo per
4. facilitare i compiti, per i bambini è molto
5. di più".

Estratto 35

1. I05: "Devi pensare che hai davanti 20
2. bambini di cui ognuno percepisce qualcosa,
3. non tutti allo stesso modo".

Questi estratti sono presentati come esemplificatori della rilevazione di ipersensibilità del bambino. Quello che si compie nelle attività scolastiche e quanto si dice durante il loro svolgimento, risente di una diversa percezione da parte dell'insegnante rispetto a quella del punto di vista del bambino. Se la prima dimentica facilmente le parole usate, in quanto sarebbe necessaria un'attività riflessiva notevole per essere consapevoli e ascoltare quanto si dice, il secondo, nella posizione di puro ascoltatore, recepisce con consapevolezza, serietà e attenzione le parole uscite dalla bocca dell'adulto. L'uso che il bambino farà di queste frasi, il modo in cui le interiorizzerà e il peso che darà ad esse, di conseguenza, sarà diverso da quello pensato dall'insegnante (estratto 27 righe 1-2,

estratto 34). Il tipo di conoscenza che l'estratto 35 riflette, si propone più pragmatica e funzionale alla propria attività rispetto agli altri estratti. "devi pensare" (riga 1, estratto 35) è un'indicazione che dà a sé stessa per condurre il suo lavoro, quindi la consapevolezza o la teoria che ha costruito (esplicitata nelle righe 2 e 3) fungono da promemoria nella scelta del proprio modo di agire.

Altre insegnanti hanno parlato del bambino mettendo in primo piano il suo punto di vista, vediamo ad esempio le parole di I09.

Estratto 36

1. I09: "Non facciamo più verifiche noi,
2. facciamo compiti di controllo di dove siamo
3. arrivati perché senno questi, in questa
4. scuola dell'efficienza, dei voti, delle
5. cose, loro si paralizzano ("ma c'è la
6. verifica?" dicono, ma che verifica, hai
7. studiato? Andiamo...) (...) invece loro hanno
8. tanta ansia questi bambini, perché devono
9. prendere bei voti, se uno prende nove mmm
10. se prende otto oddio".

I09 solleva una problematica a lei cara, quella delle verifiche a scuola. Da qualche anno, riferisce, si è trovata nella posizione di dover modificare tale pratica, risignificandola in compiti di controllo. Il bambino è raccontato nel suo modo di vivere le verifiche, che l'insegnante avverte ansioso ed estremamente preoccupato. Il tipo di conoscenza circa il bambino che affiora da queste parole non è volta a costruire un'immagine o una rappresentazione mentale che astrae dal concreto, ma è una conoscenza strettamente legata al vissuto del bambino. Tuttavia leggendo con attenzione l'estratto, si osserva che una certa idea rispetto al bambino in questa situazione è sottesa. Nella riga 4 osserviamo un elemento che non era apparso negli altri estratti, ma che rende radicalmente diverso questo tipo di discorso: "scuola dell'efficienza, dei voti". L'allusione a cui conduce questo inciso è ad un elemento esterno e situazionale che trascende il bambino. Quest'ultimo in questo caso è posizionato come vittima o succube di un modo di pensare che lo paralizza. Infatti è la scuola "dell'efficienza" e non il bambino che vuole essere efficiente, o meglio, lo vuole essere solamente a seguito delle pressioni ambientali. Anche in questo caso si delinea dunque un'immagine del bambino, anche se probabilmente meno totalizzante e più circoscritta delle altre.

I12, che già ha descritto i bambini per differenza rispetto all'adulto, ora evidenzia il loro vissuto in una circostanza particolare.

Estratto 37

1. I12: "perché quando arrivano i bambini,
2. secondo il mio modo di vedere, hanno
3. bisogno, essendo bambini ancora legati
4. alla mamma soprattutto, quindi questo
5. doversi staccare dalla mamma, entrare in
6. un ambiente più grande che non è la scuola
7. materna, una cosa nuova impaurisce il
8. bambino e quindi lo devi mettere a suo
9. agio".

Anche I12, come I09, coglie il punto di vista del bambino cercando di comprendere i suoi vissuti dall'interno. I12 racconta di un bambino fragile e impaurito, che ha bisogno di essere messo a suo agio. Anche questa, come la precedente, è una rappresentazione che si esprime in riferimento ad un'occasione particolare, quella dell'accoglienza. Questo tipo di salienza contestuale ne preclude la portata, limitando questa raffigurazione al caso dei bambini che muovono i primi passi nella scuola primaria. Non possiamo sapere se diviene pervasiva in altre circostanze stando ai dati a nostra disposizione.

Un'idea espressa con decisione e convinzione circa il bambino, è formulata da I14.

Estratto 38

1. I14: io non li sopporto i bambini, lo dico
2. a tutti, io non sopporto i bambini, non
3. sopporto quella parte viziata del bambino
4. cioè i bambini sono bellissimi e si può
5. essere bambini da quando si nasce fino a
6. quando si muore in teoria, perché per
7. bambino tutti quanti pensano al piccolo
8. eccetera, invece il bambino è quella parte
9. genuina quella parte che non è ancora
10. viziata dalla pubblicità dalle cose
11. sociali eccetera, la parte spontanea e
12. quella non passa mai.

L'incipit di questo estratto è forte (riga 1), sembra costruito appositamente per catturare l'attenzione dell'interlocutore, disconfermando le aspettative che ognuno avrebbe di fronte ad una maestra che parla dei suoi alunni. Tale direzione è incalzata dalla seconda frase, che descrive il suo atteggiamento ancora più palese. Di seguito (dalla riga 2), però, precisa la sua idea, e puntualizza di non detestare il bambino in sé, ma "quella

parte viziata” (riga 3)⁶. Proseguendo, con un modo di fare che sembra rispondere alla necessità di ricostruire il proprio discorso con un ordine diverso, inizia restituendo un’idea completamente diversa da quella delineata fin qui (“i bambini sono bellissimi”). Il passaggio compiuto a questo punto è importantissimo: smette di parlare del bambino concreto e parla del “bambino” come modo di essere, non più in riferimento a soggetti, che può essere adottato anche da adulti. Il “bambino” – sempre secondo la metafora dell’uomo diviso in parti – diviene così “quella parte genuina”, un tratto che vive in ognuno di noi, che con gli anni perderebbe la sua priorità. In fin dei conti emerge quindi una rappresentazione che non potremmo dire scissa in due parti – come vorrebbe l’intervistata – ma che si dipana su due livelli diversi: da un lato il livello vicino al bambino conosciuto, quello raccontato dalla voce di chi trascorre molte ore al giorno al suo fianco e dall’altro il livello astratto, per il quale il bambino non è più un individuo ma un modo di essere. La contrapposizione si osserva nella misura in cui notiamo che nei due livelli le conclusioni che l’insegnante trae sono estremamente differenti: se uno ha valenza dispregiativa l’altro è valutato in modo estremamente positivo.

Da questi estratti sul bambino abbiamo potuto osservare un’immagine che nell’insieme è poliedrica, a volte più generalizzata mentre altre più circoscritta alle particolarità del caso. La rappresentazione che gli insegnanti si costruiscono sembra oscillare tra la l’esperienza concreta e la figura del “bambino”, astratta e trascendente l’infante stesso. Si può osservare, inoltre, che spesso la rappresentazione del bambino è costruita nei termini di alcune caratteristiche che lo contraddistinguono dall’adulto, tra cui le capacità che quest’ultimo dovrebbe invidiare all’infante, e altre che invece richiedono un approccio più complesso con il bambino.

Al pari di ciò che è emerso nell’analisi dei posizionamenti, anche nelle narrazioni è spesso emersa la distinzione del bambino problematico all’interno del gruppo dei bambini. I casi in cui l’oggetto del discorso è il bambino problematico meritano un’attenzione particolare. La distinzione non è saliente per tutti nel corso dell’intervista. Il discorso creato attorno a questo argomento richiede però di essere distinto tra due

⁶ Il fatto di averla descritta come una “parte” merita un commento per inciso. Tale espressione ha una valenza metaforica notevole, e sottende uno schema concettuale che vorrebbe distinguere la persona in “parti”.

diversi casi, uno in cui si fa riferimento a casi specifici, e l'altro in cui il tema è affrontato in termini generali.

I14 racconta la sua esperienza avuta con due bambini che definisce "refrattari".

Estratto 39

1. I14: "sì ma vedi ha un'intelligenza
2. incredibile infatti quando mi ha
3. raccontato questa cosa del video gioco che
4. lui la raccontava con orgoglio, io l'ho
5. riacchiappato subito, lui ha tre anni vede
6. suo fratello giocare con un video gioco
7. difficile e gli chiede di insegnarglielo,
8. suo fratello dice no, non mi disturbare,
9. vai via allora lui ha aspettato che il
10. fratello andasse via ha preso le istruzioni
11. e ha visto che erano in inglese, allora ha
12. cercato su internet, che aveva già la
13. possibilità, le istruzioni in moldavo, ha
14. letto e ha giocato, poco tempo dopo il
15. fratello lo ha visto giocare e ha detto "ma
16. come sai giocare a questo gioco?" Lui dice
17. sì e allora ti sfido e lui ha vinto la
18. sfida avrà avuto forse quattro anni. Gli
19. dico ma vedi è una cosa incredibile tu hai
20. messo in atto una ricerca hai fatto una
21. cosa da ragazzo con la testa, ti sei
22. cercato la traduzione, perché non lo fai
23. anche qui?".

Estratto 40

1. I14: "lui deve emergere deve spiccare,
2. quando giocano a palla o cose di questo
3. genere è portato, è anche più grande degli
4. altri quindi fisicamente superiore, anche
5. lì è il primo e comanda tutti quanti allora
6. interessa".

Estratto 41

1. I14: "non disposti ad apprendere a
2. collaborare né a percorrere insieme la
3. strada della conoscenza".

I14 affronta l'argomento discutendo casi specifici, due in particolare che ha incontrato nel corso della sua carriera. Le righe 1 e 2 dell'estratto 39 delucidano l'obiettivo del discorso: dimostrare l'intelligenza incredibile ma mal spesa, dell'alunno di cui parla. Questa idea è espressa in un misto tra stupore e senso di inspiegabilità, che poi emerge esplicitamente alla riga 22, nella domanda che l'insegnante pone all'alunno e si pone.

L'esempio che riporta è costruito per dimostrare questa tesi. L'episodio che racconta l'ha messa nella condizione di pensare che il disimpegno del bambino non affonda le sue origini in un'intelligenza mancata, bensì in un'intelligenza mal spesa. Quando prova ad ipotizzare le ragioni che sottendono tale scelta (estratto 40), la riconduce ad una sua necessità individuale di "emergere" e "spiccare" (riga 1) che si traduce poi nella tendenza a "comandare" (riga 4). Vede altresì nel bambino un'indisposizione nei confronti delle buone intenzioni del lavoro dell'insegnante, che vorrebbe "percorrere insieme la strada della conoscenza". Il bambino problematico dunque costringe l'insegnante a rivedere i suoi schemi relazionali, le sue aspettative, mettendole in discussione. Di fronte a questo caso la strategia di I14 emerge nel primo estratto: nell'esempio cerca di intercettare il suo mondo chiedendo al bambino di approcciare allo stesso modo a scuola, senza tuttavia tener conto che questo è un ambiente diverso, che non offre lo stesso stimolo agli occhi dell'alunno paragonabile al videogioco.

Nel racconto che I13 ha fatto del suo lavoro e della sua relazione con i bambini, emerge spontaneamente il caso dei bambini problematici.

Estratto 42

1. I13: "sono due casi un po' rari secondo me,
2. non hanno neanche il sostegno, io non li
3. ho mai trovati due bambini così come questi
4. due perché loro entrano in un gruppo
5. vengono uno da un disagio socioeconomico
6. quindi tutto quello che vede lo prende
7. anche se non è suo quindi arriva in un
8. gruppo e vuole essere sempre il primo,
9. invece con i loro genitori non fanno così
10. perché sono abituati alle punizioni
11. corporali".

Anche I13, come I14, parla dei bambini problematici – che preferisce chiamare iperattivi – in riferimento a casi specifici, due casi "rari", "mai trovati" in precedenza. Due elementi contraddistinguono le argomentazioni di I13: la caratteristica che li contraddistingue è la tendenza ad appropriarsi di tutto (riga 3) e le ragioni di questi comportamenti sono rintracciabili nelle loro provenienze culturali. Sono queste ultime che, da un lato, li costringono a vivere nel "disagio socioeconomico" e, dall'altro, li hanno resi vittime di un'educazione indotta con "punizioni corporali". In linea con i risultati di Brault, Janosz e Archambault (2014) è forte l'impatto della cultura di provenienza nella costruzione dei significati circa i comportamenti del bambino. L'immagine che I13 ci

restituisce è quindi duplice: da un certo punto di vista il bambino è descritto come indomabile, autoritario e arrogante; al cambio di prospettiva egli è una vittima di una situazione in cui si è ritrovato. La spiegazione dell'insegnante in merito ai comportamenti mette l'individuo in una posizione di passività rispetto le circostanze.

I06 e I15, d'altro lato, affrontano il problema del disturbo nel bambino in un'ottica aspecifica. I06 ha lavorato per molto tempo come insegnante di sostegno ma ora non lo è più, anche se il suo precedente ruolo, racconta, gli ha permesso di affrontare il problema molto da vicino. I15 è invece da sempre un'insegnante, non di sostegno. È interessante notare la differenza delle due prospettive:

Estratto 43

1. I06: "iniziamo a dire invece che esistono
2. bambini, persone, storie, che il disturbo
3. e il BES, DSA, diventa meno rilevante".

Estratto 44

1. I15: "se certificato tu hai anche il
2. supporto di una persona, tu dici va bene
3. questo ha un problema, un ritardo una
4. problematica, ma questa era solo una
5. dinamica caratteriale".

I06 nell'estratto 43 reinterpreta e risignifica il problema riportando al centro la specificità del bambino piuttosto che il disturbo. In altre parole, I06 non condivide la concezione di una problematicità come caratteristica totalizzante del bambino, troppo rilevante (riga 3), e si ravvede dal rischio di reificare il bambino nel suo problema. Il processo di significazione che porta alla conclusione che vi sia un problema è sostituito dunque a favore di uno che, oltre ad opporvisi, affronta la difficoltà mantenendo una visione idiosincratica del bambino.

Il significato che è possibile attribuire ad una difficoltà ha una valenza completamente diversa per I15. La possibilità di significare il problema in quanto tale grazie ad una certificazione genera delle reazioni diverse ad un fenomeno che in sé si propone sempre allo stesso modo agli occhi dell'insegnante. Al fianco della possibilità concreta di affiancare uno specialista al bambino, la certificazione in sé è in grado di placare gli imbarazzi e le ansie generate dalla situazione difficile nella maestra. Ciò che prima era incomprensibile e difficile da affrontare, una volta riconosciuto diventa comprensibile, riconoscibile e inquadrabile in un problema di ordine superiore. La possibilità di disporre di alcuni termini e la legittimazione ufficiale al loro utilizzo rende

superfluo il problema di una comprensione approfondita dell'altro, senza interferire con la coscienza morale dell'insegnante. D'altro lato, poter definire il comportamento solamente in quanto "dinamica caratteriale" (riga 5) richiederebbe uno sforzo ulteriore per essere compresa, apre ad ulteriori questioni piuttosto che celare ogni dubbio.

Il costrutto di problematicità/non problematicità, in generale, sembra molto saliente nel contesto scuola. Sebbene infatti non tutti facciano uso esplicito di questo costrutto al momento della richiesta di suddividere il gruppo dei bambini, qualora lo si ritenesse necessario, in almeno una frase dell'intervista il termine "problematico" o "certificato" emergono, ad eccezione di un soggetto. Di fronte ad un bambino così definito, a differenza della rappresentazione del bambino in generale, non trovano spazio costruzioni astratte o globali. Il bambino "problematico" si impone come reale ed estremamente concreto al pensiero individuale dell'insegnante, ancorandola alla realtà e disconfermando ogni possibile astrazione che ricerchi nel bambino i tratti di una figura idolatrizzata.

L'ultimo gruppo di estratti in tema di Percezione interpersonale riguarda le attribuzioni causali. A differenza delle altre categorie, questa è stata sollecitata più direttamente, nel contesto dell'intervista sono state richieste attribuzioni causali in riferimento alla presenza di un buon contatto bambino-insegnante. Quelle che analizzeremo saranno dunque le attribuzioni causali rispetto la possibilità di creare un buon contatto con i bambini.

La presenza di una domanda diretta ha prodotto risposte coincise, e una rappresentazione schematica sembra la più adatta. Solo un'intervistata ha esplicitamente dichiarato l'impossibilità dell'identificazione dei fattori, argomentando le situazioni sono ingeneralizzabili. I fattori emersi sono i seguenti:

- i modi di fare dell'insegnante, la sua capacità di sintonizzarsi con i bisogni del bambino e ascoltarlo, la relazione che è in grado di instaurare con il bambino e la sua esperienza;
- Una disposizione interna del bambino più o meno stabile nel tempo, un'insicurezza personale, una poca apertura verso l'insegnante, o un suo modo di essere peculiare;
- Le relazioni tra i bambini;
- Il clima della classe, l'atmosfera che si respira al suo interno;

- I genitori e il loro modo di porsi verso la scuola.

Emerge dunque un quadro poliedrico, richiesto dalla varietà delle situazioni reali che un insegnante incontra. Trovandosi a vivere queste situazioni, piuttosto che a teorizzarle, gli insegnanti dispongono di una risposta al problema delle cause molto influenzata dalla complessità delle situazioni specifiche.

Inerentemente al tema bambino, è frequente la presenza di un costrutto in particolare: l'educazione. In questo caso va intesa come costrutto in quanto è una categoria utilizzata in diversi modi al fine di gestire le interazioni e per costruire significati. Riportiamo dunque alcuni estratti significativi.

Estratto 45

1. I13: "no, la mensa toglie tanto tempo alle
2. lezioni di classe però è lo stesso un
3. momento educativo, tante maestre insegnano
4. a tagliare la carne, a stare seduti
5. composti a dirsi buon appetito, tipo
6. l'altro giorno è venuto fuori "ci diciamo
7. buon appetito nelle varie lingue?" allora
8. ognuno lo dicevano nella propria lingua,
9. però non se lo ricordano nella lingua
10. originale, un bambino moldavo sì, vuol dire
11. che la usa anche a casa".

Estratto 45

1. I13: "gli altri bambini in maggioranza sono
2. abbastanza educati".

Estratto 46

1. I08: "E secondo te è una cosa da bambino
2. educato o non educato?".

Estratto 47

1. I07: "quelli ben educati sono i cretini gli
2. altri sono i furbi quelli che nella vita
3. faranno strada".

Nell'estratto 45, fino alla riga 3, I13 giudica e valuta la mensa in funzione del grado in cui è educativo e nel secondo estratto classifica i bambini in base alla loro educazione. I08, nell'estratto 46, riferisce di porre questa domanda al bambino per convincerlo di aver sbagliato se ha compiuto qualcosa di inadeguato, e dunque richiede anche al bambino di ragionare in termini di educazione. Per finire I07, nell'estratto 47, fa uso del costrutto di educazione per distinguere i bambini, definendo con questo termine coloro che sono "buoni", a differenza dei furbi. Questi riportati sono diversi modi esemplificativi della funzione che può ricoprire l'"educazione".

In conclusione, queste tre categorie esaminate che tipo di osservazioni ci permettono di compiere in merito la narrazione che gli insegnanti producono del bambino?

Il primo elemento utile a fare ordine tra questi dati, e che ci ha accompagnato nella loro lettura è la distinzione tra una rappresentazione del bambino reale e quella del bambino astratto. A riguardo abbiamo visto che gli insegnanti oscillano tra le due, talvolta ponendole in conflitto: se da un lato il lavoro le tiene ancorate al bambino concreto, dall'altro la possibilità di astrazione simbolica resta sempre possibile. Nel caso dei bambini problematici, invece, il livello astratto tende a scomparire, e il bambino è trattato – sempre cognitivamente parlando – più in quanto persona reale. Il bambino concreto è invece descritto a partire dalle sue difficoltà, dalle sue angosce e dalle sue paure.

Il secondo elemento emerso più volte dalla analisi degli estratti è l'incomprensibilità. Il bambino è rappresentato nella sua impenetrabilità, come vivente in un mondo difficile da intercettare, che spesso resta incomunicato. Questo vale per i bambini problematici come per gli altri. Nel primo caso, tuttavia, abbiamo visto come tale incomprendibilità può essere approcciata diversamente. Se alcuni insegnanti la scherniscono dietro la certificazione, altri fanno presente il limite di un processo che esaurisce le sue conclusioni nella definizione della difficoltà in quanto problema.

Il caso del bambino problematico rende più saliente la ricerca di spiegazioni, spesso genera un senso di impotenza e produce posizionamenti contraddittori. La rappresentazione quindi oscilla tra la volontà di inclusione del bambino nel gruppo dei pari e la difficoltà di tale operazione, dovuta ai comportamenti messi in atto dall'alunno che lo distinguerebbero dagli altri.

È importante sottolineare che all'unanimità le insegnanti ritengono la presenza dei bambini problematici casi rari e per la maggior parte delle volte i rapporti con i bambini sono positivi.

Rispetto le attribuzioni causali si può osservare una differenziazione importante. Se in riferimento al caso generico le insegnanti condividono l'idea di una complessità e di multicausalità, in riferimento al bambino problematico questa complessità sembra essere ridotta. Sebbene la reazione fosse stata spesso quella di ammettere la propria incapacità a spiegare le ragioni dei suoi comportamenti, le possibilità sono comunque ridotte ad elementi propri della vita del bambino.

3.2.2 La definizione del rapporto

Il presente paragrafo si occupa di raccogliere e analizzare gli estratti nei quali il rapporto è definito discorsivamente. Le diverse citazioni sono raggruppabili in ulteriori sottocategorie, che prenderemo in considerazione prima singolarmente poi globalmente.

La prima sotto-categoria è formata dalle narrazioni delle pratiche che, secondo gli insegnanti, sono adottate e da adottare a scuola. Per i nostri fini, l'azione raccontata è interessante in quanto espressione di obiettivi e significati ad essa sottesi, volti a giustificarne il senso.

Le azioni importanti per il soggetto, sono sempre svolte seguendo un obiettivo (Aguirre e Speer, 2000; von Cranach e Harrè, 1982), per questo la loro analisi può avvenire cogliendone il senso teleologico. Distinguendo in base all'obiettivo sotteso all'azione raccontata, le citazioni in questa categoria riportanti pratiche sono state distinte in due gruppi.

In un caso la scelta di alcuni modi di condurre il proprio lavoro è funzionale alla riuscita del processo di apprendimento degli studenti mentre in altri casi è allo scopo di mantenere il controllo della classe, garantirsi il loro rispetto e riuscire a detenere quell'autorevolezza sufficiente ad essere ascoltati. Se da un lato il primo caso è a favore del bambino, il secondo è a favore del proprio ruolo.

Analizziamo le citazioni che sottendono lo scopo di favorire l'apprendimento del bambino.

La necessità più frequentemente ravvisata nel modo di gestire la classe è l'alternanza a momenti di lavoro spazi di minor tensione dell'attenzione. Nelle due situazioni i comportamenti possibili e quelli attesi cambiano, e cambiano anche le coordinate normative che guidano l'interpretazione dei comportamenti altrui. Le attività sono gestite diversamente, alcuni insegnanti ad esempio raccontano che si sorride di più e che si respira un clima più rilassato nel secondo caso mentre il primo è percepito più stancante, dai bambini in primo luogo. Come mostrato anche dallo studio di Mainhard *et al.* (2011) il modo di porsi dell'insegnante genera un tipo di relazione diversa e con diverse conseguenze sul clima respirato in classe. Tale prassi è frutto di una consapevolezza e di una conoscenza condivisa secondo cui gli alunni necessitano di momenti più leggeri – anche se non necessariamente meno didattici – per ottenere e

giostrare al meglio la loro attenzione. Una consapevolezza, questa, estremamente riconducibile al “saper fare” e quindi alla pratica.

La seconda tematica al centro dei modi di gestione della classe e della relazione col bambino è quella dell’ascolto. La prescrizione che gli insegnanti si fanno è di porsi con modi disponibili e accogliere i loro bisogni e le loro esigenze. L’”ascolto” è quindi una modalità di costruzione della relazione con il bambino, in grado di caratterizzarla come un rapporto di disponibilità e apertura nei suoi confronti.

Sempre su questa lunghezza d’onda, più insegnanti ritengono importante mostrare interesse alla vita del bambino, a come ha passato il weekend ad esempio. I03 racconta di entrare in aula, alle prime ore, e raccontare il suo arrivo a scuola, magari anche inventando, così da sollecitare i bambini a far lo stesso. In questo modo sostiene di poter far emergere i più o meno gravi malumori e dissolverli sciogliendo le varie tensioni.

Si può osservare che per favorire l’apprendimento si adottano strategie che non riguardano direttamente la didattica, sono piuttosto diretti alla costruzione di un rapporto migliore, che permetta agli studenti di sentirsi a loro agio e viverlo al meglio.

In altri casi, le pratiche sono costruite in funzione di un ambiente psicologico controllabile, in cui per l’insegnante è possibile svolgere il proprio lavoro nel migliore dei modi.

Alcuni intervistati riportano di costruire le loro pratiche al fine di far adottare agli studenti dei comportamenti che favoriscano la presenza di un clima in cui si lavori bene in aula. Ad esempio I09 utilizza la metafora della cordata per spiegare agli studenti il rapporto che intercorre tra loro: ognuno può trarre vantaggio dalle parole dell’altro, e deve accettarle non in termini competitivi bensì in modo cooperativo e costruttivo. Tale espediente è un metodo, funzionale, secondo l’insegnante, a trasmettere agli alunni in modo efficace un’idea di classe e convincerli ad adottare alcuni comportamenti.

Molto importante per gli insegnanti intervistati è l’uso della parola con i bambini. Quello dell’insegnante è un mestiere per il quale le parole sono lo strumento principale. Per questo in molti hanno problematizzato la questione del come si dovrebbe parlare agli alunni per ricevere più attenzione. La gestione della classe, infatti, passa principalmente attraverso il dialogo. L’idea condivisa è di evitare alzare troppo il tono della voce o di urlare, modulare la voce in modo che risulti pacata, piuttosto che rimproverare. Utilizzare

dunque modi decisi ma dolci come espedienti comunicativi utili a gestire al meglio la relazione con gli alunni.

Coerentemente con la letteratura scientifica, anche gli insegnanti costruiscono le loro pratiche in funzione dei costrutti di coercizione e supporto (Mainhard *et al*, 2011). Inoltre i giudizi di valore e le credenze nei confronti di questi modalità relazionali coincidono: se il primo è considerato negativo per un buon insegnante, il secondo è invece ritenuto positivo.

Il secondo gruppo di citazioni esprime alcuni costrutti salienti nel modo di generare la realtà da parte dell'insegnante.

Tra i costrutti utilizzati dagli insegnanti di seguito riportiamo quelli più frequentemente emersi per parlare della relazione con gli studenti:

- Il costrutto di “accoglienza”. La relazione è elaborata da più intervistati e in diverse circostanze nei termini di un'accoglienza reciproca. I07, nel raccontare un passaggio della sua biografia che l'ha costretta ad abbandonare per dieci anni il suo lavoro di insegnante, sollecitata dalla richiesta dell'intervistatore di descrivere in che modo è cambiata la relazione con gli alunni dopo il suo ritorno risponde come segue.

Estratto 48

1. I07: “la mia con i bambini non è cambiata
2. rispetto a quello che ero nel senso che li
3. accolgo e mi sento accolta”.

Come possiamo osservare nella riga 3, la relazione è descritta in funzione del grado in cui accoglie gli studenti e si sente accolta. L'elaborazione cognitiva e autobiografica è quindi filtrata dal costrutto dell'accoglienza.

- Il costrutto di “vicinanza”. La relazione è elaborata e significata in funzione del grado di lontananza e vicinanza percepite rispetto il bambino e la classe. Come emerge nel seguente estratto l'intervistata si descrive, nei confronti del bambino, utilizzando il costrutto di “vicinanza”.

Estratto 49

1. I07: “mi descriverei vicina a loro”.

- Il costrutto di “fiducia reciproca”. Sono molti gli insegnanti che ragionano in termini di fiducia che i bambini hanno nei loro confronti e viceversa.

I10 sostiene che il valore delle parole spese con i bambini se alla base è presente una fiducia reciproca, prima con la famiglia e poi col bambino.

Estratto 50

1. I10: "quello che dici non ha importanza e
2. valore di quello invece che potrebbe avere
3. se a casa c'è appunto la fiducia l'appoggio
4. la stima, quindi è importante creare una
5. vera collaborazione e fiducia reciproca".

• Il costrutto di "regola". La questione del rispetto delle regole è centrale, in particolare per alcuni insegnanti. Utilizzando questo costrutto, il comportamento dei bambini è significato attraverso in funzione del rispetto delle regole. In un ambiente in cui è necessario rispettare un certo ordine e in cui c'è una persona deputata a questo compito, le ragioni che rendono indispensabile questo costrutto sono evidenti. Per I13 più degli altri, il problema delle regole è importante. Nel suo modo di affrontare i bambini problematici, è forte l'appiglio del suo discorso al problema del rispetto delle regole.

Estratto 52

1. I13: "purtroppo ci sono dei bambini che non
2. sono abituati, primo io faccio rispettare
3. le regole, quindi il rispetto delle regole
4. è importante, alzare la mano per parlare,
5. bussare, però io ho attraversato varie
6. scuole, quindi qui alcuni bambini non sono
7. abituati al rispetto delle regole perché
8. venendo da altre culture le ricevo in modo
9. diverso le regole".

Il passaggio che compie da bambino difficile da gestire a bambino irrispettoso delle regole è immediato, e queste diventano lo strumento principe adibito alla sua gestione.

I costrutti principali emersi – l'accoglienza, la vicinanza e la fiducia – sottendono tutti una rappresentazione simile del rapporto verso cui tendere. È una relazione collaborativa, costruita su di un'alleanza con il bambino e su un contatto realmente sentito, a dominare l'immaginario dei partecipanti. Il tema delle regole, invece, si pone su un altro versante, quello di una relazione asimmetrica, in cui il compito dell'insegnante è mantenere entro una norma il comportamento degli studenti. Rispetto agli studi esaminati, nel primo capitolo ora possiamo confrontare i costrutti usati da Mainhard *et al.*

(2012) e Pennings *et al.* (2014) con quelli utilizzati effettivamente dagli insegnanti. I costrutti di affiliazione e communion, che descrivono un rapporto amicale, sereno, non ostile e collaborativo sembrano essere salienti anche per gli insegnanti, così come è presente il costrutto del controllo. Assente risulta essere, invece, quello di agency, che riguarda il grado di passività-dominanza.

Il terzo argomento che ci consente di completare il nostro quadro che rappresenta la costruzione della relazione con il bambino è la concezione dell'insegnamento. Questa, infatti, sottende sempre una definizione del rapporto. Per questo analizzeremo prevalentemente i verbi utilizzati come sostitutivi dell'attività di insegnare. Il verbo, infatti, descrive un'azione, che in questo caso è compiuta dall'insegnante verso il bambino. I significati associati all'insegnamento sono stati estratti prevalentemente dalle risposte alla domanda diretta circa l'insegnamento, non sono comunque state escluse dall'analisi le porzioni dell'intervista in cui tali significati sono emersi spontaneamente. Le categorie di Boulton-Lewis *et al.* (2001) sembrano poco adatte a comprendere i nostri dati, per questo li analizzeremo come segue.

Il verbo più usato è “trasmettere”, il cui significato è affiancabile a quello del verbo “fornire”. Entrambi designano una azione svolta da un soggetto e rivolta a qualcun altro, che consenta un passaggio di qualcosa. In forma schematica potremmo dire che il verbo trasmettere designa il passaggio dall'individuo A all'individuo B di un oggetto C. Il complemento oggetto affiancato a questo verbo differisce tra i diversi insegnanti, ma per nessuno si riduce ad una mole di informazioni. È la capacità di relazionarsi, tutto quello che sai e che hai dentro, piacere di approfondire, la curiosità, conoscenze e competenze l'elemento che compie questo passaggio da A a B. Dunque è trasmettere qualcosa che in ogni caso renda l'altro autonomo, configurandolo quindi come soggetto attivo. Il tipo di rapporto che questo verbo sottende è asimmetrico e prevede la presenza di una figura – l'insegnante – in una posizione di “trasmettitore” e l'alunno è colui che “riceve”. Riportiamo alcuni esempi in cui emerge quanto osservato. I02, insegnante nella sede 2, esprime la sua idea con molta decisione.

Estratto 53

1. I02: “Insegnare vuol dire trasmettere
2. quello che ha imparato, conoscenze e
3. competenze. (...) L'alunno ha un ruolo attivo
4. perché deve imparare ad imparare quello che
5. io gli insegno”.

Secondo I02, la trasmissione vede coinvolte competenze oltre che conoscenze, che permettano all'alunno di acquisire una sua autonomia. Allo stesso modo, anche per I11, si tratta di trasmettere non solo quello che uno sa, ma quello che "ha dentro". A differenza di I02, I11 accentua meno la sua decisione, e si esprime con più emotività.

Estratto 54

1. I11: "Insegnare tutto quello che so, tutto
2. quello che... mi sta emozionando questa...
3. è trasmettere tutto quello che una persona
4. sa e ha dentro, tutto quello che hai e che
5. hai da trasmettere".

Anche in questo caso osserviamo che il sapere non esaurisce la portata di quello che un insegnante trasmette ai suoi alunni.

Un'altra metafora che descrive l'azione dell'insegnamento la forniscono i verbi "spronare", "far comprendere, far maturare", "stimolare", "attivare". Questi lemmi restituiscono l'idea di un'azione il cui complemento oggetto non è più qualcosa, bensì l'individuo. Come possiamo osservare dalle parole di I01, l'azione di "spronaggio" è diretta al bambino, col fine di dotarlo di una propria autonomia.

Estratto 55

1. I01: "Spronare i bambini a esplorare da sé
2. anche se a volte è più difficile. I bambini
3. a volte neanche ti lasciano modo di
4. terminare, hanno mille domande".

In altri termini l'azione di A agisce su B, compiendo delle gesta – soprattutto verbali – con effetti sul suo status e indirizzando le sue azioni. Il tipo di relazione che si configura allora non è più quella del ricevente-trasmittitore, bensì quella dell'insegnante come produttore di un moto che rende il bambino attivo.

Estratto 56

1. I09: "Questo comporta il fatto che tu che
2. sei uno stimolatore di cervelli, io mi
3. sento un po' un attivatore, io attiro la
4. loro attenzione facendo che ne so qualche
5. faccia che li stupisce".

I09 mette bene in risalto questo aspetto spiegando nelle righe 3, 4 e 5, in cui racconta di comportarsi appunto con lo scopo di "attivare" il bambino per renderlo partecipe.

Per finire, un altro gruppo di definizioni descrive l'atto dell'insegnamento con il verbo "accompagnare". I04, la coordinatrice nella sede 1, ad esempio, fa uso di questo verbo.

Estratto 57

1. I04: "accompagnare i bambini a scoprire le
2. potenzialità che hanno, le cose belle, a
3. scoprirsi dentro".

In questo caso l'accompagnamento crea un rapporto di supporto e di sostegno lungo un cammino. Il bambino rimane comunque in una posizione attiva anche se condotto dall'insegnante alla scoperta di cose nuove. Il verbo utilizzato inoltre rimanda ad una rappresentazione in cui l'insegnante e il bambino sono in un rapporto paritario, e camminano sullo stesso livello e nella stessa direzione.

Sempre su questa scia di pensiero si muove I14.

Estratto 58

1. I14: "camminare insieme, andiamo avanti
2. insieme, parliamo insieme, lavoriamo
3. insieme un sacco di cose, ma io non ho
4. niente da insegnarti con le parole, io sono
5. io cerco di essere non dico un modello
6. ma comunque un riferimento per te, una
7. persona a cui puoi rivolgerti se non
8. sai qualcosa".

L'intervistata si focalizza non tanto sul verbo quanto sulle modalità con cui l'azione si svolge, cioè "insieme". Questi due casi, presenti in minoranza rispetto agli altri, designano una relazione che richiede all'insegnante di accostare il bambino sostenendolo nel suo percorso. L'accento sul tipo di relazione è evidenziato con forza da I14, che sostiene che non sia tanto importante il tipo di azione, bensì il fatto che si svolga insieme.

Il tipo di rapporto espresso dalla concezione di insegnamento mette in ogni caso lo studente in una posizione attiva e l'insegnante a suo sostegno. Non affiorano dunque, gli aspetti meno desiderati del lavoro di insegnante, come quello del controllo e dell'autorevolezza. È probabile che il nocciolo di questo lavoro sia quanto emerso dalle definizioni di insegnamento – che in poche parole potremmo dire "fare il bene" del bambino – e che gli altri aspetti si aggiungono in presenza di difficoltà ulteriori, ma non costituiscono il significato più profondo di chi compie questo lavoro.

Nel corso dell'intervista una parte del tempo è stata dedicata alla circoscrizione dei "segnali" che permettono all'insegnante di riconoscere il buon contatto. La risposta è stata la stessa per tutti i partecipanti: possiamo capire se stiamo mantenendo un contatto buono o positivo con gli studenti osservando il loro modo di comportarsi a scuola e nei confronti dell'insegnante. Come si comporta in aula, quali emozioni lascia trasparire e

come si atteggia verso l'insegnante sono gli indizi ritenuti fondamentali. Se è sorridente, se abbraccia o mostra affetto verso l'insegnante, allora l'insegnante inferisce un contatto positivo. È sul versante affettivo-emotivo dunque – piuttosto che quello cognitivo legato ai processi di apprendimento – che è riposta l'attenzione. I risultati di Korthagen *et al.* (2014) sono confermati solo parzialmente, infatti se da un lato anche i partecipanti alla nostra indagine, ripensando alla situazione in un momento esterno e distante alla loro attività considerano per lo più aspetti attinenti il feedback ricevuto dal bambino, le risposte che hanno fornito sono molto generalizzabili e omogenee tra loro.

La qualità della relazione con il bambino è tendente al polo positivo per tutti gli insegnanti. Le difficoltà, quando ci sono, o le situazioni difficili che sono state raccontate in riferimento al bambino, erano ricondotte a fattori esterni. Al momento di considerare la situazione in generale, difficilmente il bambino è ritenuto il responsabile del suo comportamento: i posizionamenti risultano oscillare tra una posizione di vittima e una di autore e la prima prevale se la situazione è pensata in forma allargata.

Sono due gli elementi che di più costituiscono un ostacolo alla relazione con il bambino: i rapporti con la famiglia e quelli con le colleghe. Se la famiglia non appoggia la scuola, se manca una valida comunicazione o se il problema non è condiviso, allora è probabile che l'insegnante trovi difficoltà nel suo lavoro. Se le colleghe non sono supportive, e non mostrano solidarietà nella gestione della classe, anche in questi casi la gestione di una situazione diversa può diventare difficile.

Due aspetti sono riconosciuti dagli insegnanti come propedeutici ad un buon lavoro.

Il primo è una definizione condivisa della situazione. A tal proposito la condivisione di un significato rispetto quanto accade tra insegnanti e con la famiglia è uno snodo fondamentale per una corretta gestione della situazione potenzialmente problematica. Per I08, questa tematica è molto cara, lavorando come insegnante di sostegno e quindi trattando per lo più con casi difficili.

Estratto 59

1. I08: Dop, di quelli là che comunque ti si
2. alza, ti pugnala, io avevo le mani, le
3. braccia completamente coi lividi, alla
4. supplente, che io un giorno poiché ero
5. andata proprio in burnout, inizialmente ho
6. preso la mononucleosi ho preso di tutto
7. quell'anno perché stavo male, le colleghe

8. "non devi fa così, non devi fa così, non
9. devi parla non devi fa questi e
10. quell'altro, levamelo di torno"
11. poi c'era la bambina autistica grave che
12. come si suol dire per i neuroni specchio
13. guardava lui e cominciava a mordermi, io
14. ho obbligato a mio modo quello che ho
15. imparato con le mie esperienze con il buon
16. senso cercare di parlare cercare di portare
17. avanti un discorso con lui nella maniera
18. più onesta possibile e cercando di
19. instaurare una relazione con il bambino.

I08 racconta della sua esperienza dell'anno passato con un bambino Dop (Disturbo oppositivo provocatorio) e una bambina autistica a cui doveva badare in contemporanea. Dalla riga 7 alla riga 10, l'intervistata solleva il problema della definizione della situazione: le colleghe davano indicazioni, davano consigli ma l'unica loro preoccupazione era "levarsi di torno" questo problema, mentre per I08 la situazione era ben più complessa. Il tipo di anticipazione – retroattiva – che compie è che se le insegnanti avessero condiviso il tipo di problema la situazione avrebbe avuto risvolti diversi. I06, un'ex-insegnante di sostegno sostiene quanto segue.

Estratto 60

1. I06: "Quando i genitori collaborano tra
2. loro è difficile che il bambino
3. problematico diventi il bambino problema".

I06 solleva un problema che, potremmo dire, è il rovescio della medaglia di quello appena esposto. Si tratta del caso in cui è condivisa una definizione, che però ha effetti negativi sul benessere della classe. La situazione che lui riporta è quella di un gruppo di genitori che riconosce all'unisono un bambino problematico come problema.

Il secondo è la presenza di una buona rete sociale a supporto del singolo insegnante. La percezione di sostegno rende le insegnanti, secondo i partecipanti, più efficaci nella gestione della situazione. Tale opinione è esemplificata nelle parole che seguono di I14.

Estratto 61

1. I14: "Le situazioni più impegnative, quando
2. hai questi bambini e sei solo nella classe
3. e sei solo, non solo a gestire il bambino
4. ma hai contro i genitori del bambino
5. stesso, come è capitato l'anno scorso, i
6. genitori degli altri bambini non hai
7. nessuno che ti appoggia, colleghi o
8. dirigente che ti appoggia, sei solo con la

9. classe e con i tuoi problemi che ti devi
10. gestire”.

Le parole di I14 rappresentano bene le difficoltà create da una debole rete sociale. Essere soli e l'assenza di un clima collaborativo (righe 2-4) rendono stressante il lavoro dell'insegnante. La stessa osservazione è valida nel seguente estratto:

Estratto 62

1. I10: “la rete sociale che al giorno
2. d'oggi non è che ti appoggi tanto e che
3. questo provoca i maggiori disturbi la
4. classe degli insegnanti è quella che
5. crea più problematiche”.

Potremmo aggiungere a queste due un altro elemento che, sebbene su un piano diverso, pone gli insegnanti in un situazioni talvolta difficili da gestire. Si tratta della necessità di rispettare i programmi formativi ministeriali. Se le situazioni non sono gestite al meglio, tale onere diviene difficile da rispettare e, data la sua rilevanza legale, diviene la prima preoccupazione a discapito di altre.

Una problematica particolare è stata sollevata da I02. L'intervistata nota che ogni volta che prende un nuovo ciclo è 5 anni più anziana, mentre i bambini hanno sempre la stessa età, e questo gap generazionale rende più difficile la sincronizzazione con la loro esperienza.

In conclusione di questo paragrafo, possiamo dire che le definizioni del rapporto sono costruite per mezzo di alcune caratteristiche prevalenti. Possiamo distinguere le diverse accezioni in cui il rapporto emerge: affettiva, normativa e didattica.

Nel corso delle situazioni difficili, invece, il bambino fluttua tra due diverse posizioni: da un lato quella di vittima e dall'altro quella di responsabile dei propri gesti. La prima prevale se la situazione è pensata nel suo insieme e non nel concreto accadere: in questo caso gli insegnanti riconoscono nella mancanza di una rete sociale supportiva e di una definizione condivisa, le difficoltà di gestione del rapporto.

3.2.3 Il buon insegnante

Il buon insegnante è definito in relazione a due elementi: al bambino ed alla professione. Nel primo caso la categoria principalmente usata per definire il buon insegnante è la comprensione, l'empatia e l'ascolto, un buon insegnante dovrebbe avere pazienza di guardare il bambino per capire cosa prova. D'altro lato sono l'autorevolezza,

che non coincide con la rigidità, e la capacità di sapersi far ascoltare gli elementi usati per descrivere il buon insegnante.

Questi due aspetti sono ben riassunti dalle parole di I01:

Estratto 63

1. I01: "un buon insegnante deve ascoltare e
2. sapersi far ascoltare"

I14, nell'estratto che segue descrive il suo modello di buon insegnante raccontando di una collega conosciuta anni fa.

Estratto 64

1. I14: "l'insegnante, quando lei arrivava in
2. classe c'era la presenza aveva tutto
3. dall'autorità al senso materno
4. all'accoglienza al saper trasmettere".

Si può osservare che è un insieme di aspetti che viene preso in considerazione per definire il buon insegnante, a conferma dell'ipotesi di un lavoro significato attraverso più sfaccettature.

I09, da parte sua, evidenzia l'aspetto inerente l'autorevolezza.

Estratto 65

1. I09: "non mi piace il ruolo
2. dell'autorevolezza rigida. Poi vorrei essere
3. anche autorevole, credo di essere anche
4. abbastanza autorevole perché i genitori mi
5. riportano che hanno abbastanza soggezione
6. dei miei rimproveri insomma, però mi piace
7. avere anche un rapporto così in cui si ride,
8. si sdrammatizza in qualche momento".

Questo estratto di I09 è incluso nel secondo tipo di caratteristiche del buon insegnante. L'intervistata, però, precisa che vuole essere autorevole, ma non si riconosce in una forma rigida di autorevolezza. Il feedback offerto dai genitori le conferma questa idea, di cui si dice soddisfatta. Dalla riga 6 emerge, al fianco di questo, l'altro aspetto, quello in cui si "sdrammatizza". Anche in questo caso dunque, è un insieme di aspetti ad essere desiderabile, e non solamente uno.

Un altro costrutto usato per giudicare il proprio ruolo è quello di mamma/maestra. "Mamma" e "maestra" sono considerate come due polarità, due modi di comportarsi ben distinti nella mente degli insegnanti. Una credenza molto diffusa è quella per cui l'insegnante non deve essere una mamma per poter essere una valida maestra.

Un'ulteriore categoria usata per significare e costruire la rappresentazione dell'insegnante è l'amore per la professione, la formazione, la competenza, la professionalità e la responsabilità. L'importanza della passione è presente nella narrazione che segue:

Estratto 66

1. I08: "Comunque secondo me devi essere
2. sempre un po' vitale entusiasta della
3. situazione, non puoi andà là e dire che
4. scoglionata che so oggi, con loro,
5. soprattutto quest'età, deve piacè a te
6. questo mestiere, senno non c'è niente da
7. fa".

Il mestiere di insegnante, secondo I08, non può essere svolto se non si è motivati, se non "piace" (riga 5). L'entusiasmo (riga 2) è considerato un requisito per riuscire a fare questo lavoro (riga 6-7). Il discorso di I15 è vicino a quello di I12.

Estratto 67

1. I15: "io ho conosciuto tante persone che
2. hanno scelto la scuola come ripiego poi si
3. vede perché non hanno quell'entusiasmo
4. vengono per forza e quindi penso che sia
5. brutto anche per loro come in ogni lavoro,
6. questo però in particolare con questo tipo
7. di lavoro in questa fascia d'età secondo me
8. è molto importante che ha una persona
9. piaccia il suo lavoro".

I15 narra e ricostruisce la sua storia professionale, ripensando alle colleghe conosciute, in funzione del modo di considerare la scuola come ripiego. L'entusiasmo è ancora una volta una parola chiave, e definisce quello che è valutato il giusto approccio al lavoro.

Nell'insieme i risultati emersi rispetto questa categoria, se paragonati a quelli di Hamilton (2016) ci permettono di osservare le differenze di prospettive tra insegnanti ormai esperti – i partecipanti al presente progetti – e futuri insegnanti. Tra questi ultimi, l'insegnante è stato per lo più descritto come "guida", un concetto molto astratto, quasi opposto, sul piano della concretezza, alle forme di concettualizzazione degli insegnanti esperti. Questi ultimi hanno costruito concetti in modo aderente alla pratica e alla relazione reale con gli studenti, e questo ha influenzato il loro modo di raccontarla e costruirla.

3.3 INSEGNANTI

Il discorso costruito dagli insegnanti durante le interviste si è rivelato denso della relazione con gli altri colleghi. Da un lato le contingenze create dalle modalità di svolgimento del proprio lavoro e dall'altro la necessità di supporto e confronto fanno sì che gli altri insegnanti abbiano un certo peso nel modo di vivere il proprio ruolo e il proprio lavoro.

Per ricostruire i vissuti rispetto ai colleghi, il modo di gestire il rapporto e le strategie discorsive per crearlo, interrogheremo le narrazioni su tre dimensioni: il rapporto ideale tra colleghi, il rapporto attuale e percepito reale e le difficoltà riscontrate, che non permettono al secondo di raggiungere il primo.

La necessità di costruire la categoria "rapporto ideale" nasce dall'esplicito riferimento degli intervistati, in più momenti dell'intervista e dalla maggioranza degli insegnanti, all'esigenza di un tipo di relazione diversa con i colleghi. L'assenza di questa categoria nelle narrazioni circa i bambini esprime il dislivello, qualitativo, che separa la relazione con gli uni da quella con i colleghi. La sola presenza di questa categoria è di per sé già informativa del tipo di relazione che si instaura con questi, ma lasciamo ad ogni cosa il suo tempo, non lasciando spazio a considerazioni generiche.

La prima categoria che analizziamo è quella del rapporto ideale. Sono stati inclusi in essa tutti gli estratti in cui emergevano le modalità di un buon rapporto tra insegnanti attualmente non soddisfatte. Le citazioni raccolte sono risultate riconducibili tutte a tre categorie, che saranno descritte, se ritenuto opportuno, attraverso l'uso di citazioni.

Il primo gruppo di citazioni afferisce alla dimensione comunicative delle relazioni. Gli insegnanti riscattano la necessità di un tipo di organizzazione dell'istituzione scolastica che lasci più spazio e più tempo al confronto reciproco. Il dialogo permetterebbe una migliore organizzazione dell'attività didattica e una gestione delle pratiche coordinata. Tuttavia, per quanto riguarda questa categoria, non sono le attitudini o le caratteristiche personali di ciascun insegnante che renderebbero possibile questo rapporto, ma una diversa organizzazione dei tempi e delle compresenze.

La seconda caratteristica del rapporto ideale è legata al modo di porsi al cospetto dei propri colleghi. In generale potremmo dire che l'attività dei propri colleghi e il loro modo di operare dovrebbe essere visto con stima e rispetto. Il 1, nel gruppo di insegnanti è colei che rileva più degli altri la necessità di un rapporto diverso.

Estratto 68

1. I11: "si può parlare di... può... si ha un
2. rapporto vero e proprio, ecco,
3. professionale, certo si riesce a
4. programmare in un certo modo, ma si riesce
5. a parlare anche di altro ehmm un rapporto
6. umano secondo me, un bel rapporto, cosa che
7. appunto con gli altri non c'è, forse perché
8. non so, non c'è sincerità".

Nelle righe 3 e 4 I11 descrive il rapporto che ha avuto in altri momenti della sua carriera, e a cui, secondo lei, si dovrebbe ambire. Un rapporto professionale non è ritenuto sufficiente (riga 3), un rapporto vero e proprio (riga 2) è quello in cui si riesce a parlare anche di altro e il fondamento di un rapporto di questo tipo è la sincerità (riga 8). I11, infatti, durante l'intervista ha più volte sottolineato l'importanza per lei di un rapporto più caloroso e meno superficiale.

I07, per il ruolo che ricopre, mantiene un rapporto poco intenso con i colleghi, tuttavia non si astiene dall'avere un'idea di un buon rapporto tra colleghi.

Estratto 69

1. I07: "allora quando vanno bene le cose?
2. Quando hai lavorato, hai conosciuto la
3. collega e c'è fiducia reciproca c'è intesa
4. e si è sulla stessa lunghezza d'onda".

I07 parla di un rapporto ideale in termini di fiducia reciproca e di intesa (riga 3). Da questo punto di vista è la possibilità di confidare nelle capacità altrui una caratteristica di un tipo di rapporto ideale tra colleghi.

Di seguito parla I08, insegnante di sostegno nella sede 2.

Estratto 70

1. I08: "c'è apprezzamento vedi che di contro
2. non vieni sfruttata ma allo stesso tempo
3. capisco che c'è da parte delle colleghe una
4. sorta di apprezzamento per quello che
5. faccio ed è bello".

Anche per I08 dare valore al lavoro altrui o riceverne per il proprio senza però che si tratti di sfruttamento. Il significato dato al comportamento altrui e accettato da I08 è quello di apprezzamento, mentre se si scorgesse alla sua vista l'idea che l'azione dell'altro sottenda intenzioni di sfruttamento a quel punto non accetterebbe più lo stesso comportamento. Similmente a I11, I09 dà importanza stima reciproca, ed è dunque la qualità della considerazione che si ha degli altri.

Estratto 71

1. I09: "bisogna imparare a mediare e bisogna
2. imparare a confrontarsi a stimarsi, no
3. imparare, il prerequisito è la stima
4. reciproca".

Questi estratti, considerati nell'insieme, lasciano pensare che nel contesto scuola, un costrutto molto utilizzato per significare i comportamenti altrui è quello di fiducia, di stima e di apprezzamento.

Per finire, il rapporto ideale è caratterizzato da collaborazione e coesione. A differenza della prima categoria, in questo caso sono gli individui ad essere considerati responsabili della presenza di questa dimensione nell'affrontare i problemi. Sono emblematiche a riguardo le parole di I15, che ritiene solo belle parole e lontane dalla realtà quelle che raccontano del lavoro in equipe esprimendosi come segue.

Estratto 72

1. I15: "idealmente è bellissimo lavorare in
2. gruppo in equipe".

Estratto 73

1. I05: "L'importanza del supporto tra
2. colleghi, di cercare insieme la soluzione,
3. anche se non è facile".

I05 sottolinea nelle righe 1 e 2 una caratteristica del tipo di rapporto che secondo lei è da costruire attraverso il costrutto di supporto, e proiettando verso la ricerca collaborativa di soluzioni (riga 2). Anche I07 illustra quello che a suo avviso è un buon rapporto con la categoria in questione.

Estratto 74

1. I07: "Dopo quando i genitori sono andati
2. via posso anche dire, guarda in quel
3. momento a me non andava bene se avessi
4. potuto ti avrei anche uccisa cioè tutto
5. quello che uno vuole dire dopo tutto,
6. perché poi è uno sfogo perché uno se lo
7. vuole fare lo fa comunque anche fuori".

Una buona coesione è necessaria, secondo I07, innanzitutto per costruire una validità di facciata. In questo momento dell'intervista sta raccontando come un certo modo di fare può danneggiare gli altri colleghi, e quanto, dunque, sia necessaria una alleanza di fronte al genitore.

Il secondo modo in cui gli insegnanti hanno parlato dei loro rapporti tra colleghi è attraverso le difficoltà. In questo caso sono due i tipi di ostacoli identificati: le caratteristiche personologiche e quelle situazionali. Le prime sono gli umori negativi

portati a scuola, la rigidità delle proprie posizioni, attribuibili al carattere personale, le seconde sono le difficoltà che emergono dalle caratteristiche e modalità organizzative dell'organizzazione. Analizziamo alcune delle citazioni più significative appartenenti alla prima categoria.

Estratto 75

1. I05: "Poi vuol dire anche molto il
2. carattere, in situazioni in cui provavo
3. rabbia, in situazioni difficili, eccetera
4. (...) di farmelo passare, di trovare
5. soluzioni, attaccarmi alla parte positiva.
6. Altrimenti come vado a lavorare. Se dai
7. l'esempio, solo allora puoi pretendere
8. certi comportamenti".

I05, attribuisce al carattere individuale, in questo estratto, l'emersione di situazioni difficili. La conseguenza logica di questo modo di pensare la leggiamo nelle righe 3-4, dove si osserva che è compito dell'individuo e sua responsabilità la gestione di questi malumori. Altri estratti sono tratti dalle interviste di I11 e I09, appartenenti alla sede 1.

Estratto 76

1. I09: "insomma siamo anche abbastanza
2. convinte di essere sempre nel giusto".

I09 invece attribuisce alla convinzione di essere nel giusto, alla mancanza di flessibilità, che a quanto risulta è una caratteristica delle insegnanti, la presenza di difficoltà nel compiere adeguatamente il proprio lavoro.

Estratto 77

1. I11: a volte alcune persone non riescono a
2. tenersi magari il malumore che, raccolto in
3. altri luoghi e poi vengono qui e scaricano,
4. e chi capita.

Anche nelle parole di I11 si ravvisa l'individuazione di difficoltà nell'incapacità individuale: nelle righe 1 e 2, il soggetto sono gli insegnanti, che "non riescono", ed è dunque alla loro capacità che possiamo far risalire le difficoltà.

Nell'altro caso le difficoltà sono legate alla situazione, come la mancanza di tempo, a problemi organizzativi, alla poca compresenza, come per I03.

Estratto 78

1. I03: Il tempo di non riuscire a coltivare
2. abbastanza queste... la mancanza di tempo ci
3. costringe ad assolvere tanti altri compiti
4. (...) a sacrificare aspetti relazionali e il

5. fatto di dover star dentro tempi per altre
6. cose.

Si osserva chiaramente come il registro della narrazione cambi rispetto la prima categoria. In questo caso il discorso è composto di verbi diversi, come, nella riga 3, dove “ci costringe” relega gli insegnanti in una posizione passiva. Il tempo, secondo I03, priva gli insegnanti di poter coltivare le relazioni, che richiedono risorse che le circostanze richiedono di dedicare altrove.

Ad ultimo, esaminiamo il modo di descrivere il rapporto attuale tra colleghi. È possibile distinguere a riguardo alcune tematiche usate dagli intervistati per pensare e ragionare su questo rapporto.

Un problema molto frequentemente affrontato, attraverso cui il proprio rapporto con i colleghi è compreso è quello dell’amicizia. La problematica è saliente per tutti gli insegnanti tuttavia ognuno risponde diversamente. Le posizioni si muovono tra due estremi, tra coloro che evitano questo tipo di rapporto e coloro che lo ricercano senza trovare, però, appoggio. All’interno di questo continuum ogni insegnante si è costruito una sua teoria. I05, ad esempio, dopo essersi descritta accondiscendente con gli altri insegnanti, precisa cambiando il tono di voce,

Estratto 79

1. I05: “amica no, perché essere amiche non è
2. facile. Dopo inevitabilmente, se stai tanti
3. anni insieme, capitano rapporti di
4. amicizia, però bisogna non farlo con
5. tutte”.

Dunque la problematica dell’essere o meno amica si rivela saliente nella gestione dei propri rapporti, e guida i propri modi di fare, gli insegnanti si preoccupano di monitorare la relazione secondo questo criterio e di farla coincidere con ciò che ritengono ideale.

La superficialità è un altro termine spesso emerso in tema di relazioni tra colleghi. Nei casi in cui si è denunciata una superficialità in nessun caso la si è ritenuta positiva. È stata espressa in termini diversi, I11 ad esempio ritiene che aleggi un’aridità di fondo nei rapporti tra colleghe, I13 che la stima e la fiducia reciproca siano esclusivamente superficiali e che lei stessa ha difficoltà a deporre verso le colleghe. La metafora della superficie per descrivere le relazioni, ovviamente non nasce esclusivamente nel contesto insegnante, ma è un costrutto molto usato attualmente, in particolare dal secolo scorso: come scrivono Berger e Luckman (1969), solamente quando la società raggiunge

un'elevata complessità e si definisce in una molteplicità di ruoli può nascere la distinzione tra superficiale e profondo. L'elevata presenza in questo ambiente, tuttavia, se è resa possibile da un impianto sociale più vasto, non perde di significatività il fatto che sia presente nel discorso delle insegnanti. La struttura sociale la mette a disposizione, ma poi può essere usata in diversi modi. Chiediamoci dunque cosa sottende la definizione di superficiale. Il termine si fa portavoce di un sistema concettuale che considera le scelte e le azioni altrui o proprie almeno su due piani, uno dei quali la superficie, che non corrisponderebbe e non sarebbe una fedele riproduzione di qualcosa che esiste nel profondo. Se la relazione viene pensata in questi termini, ne conseguiranno comportamenti e azioni in risposta a questa realtà costruita. Ad esempio I11 racconta di essersi comportata in modo da costruire rapporti meno superficiali, e valuterà la riuscita della sua relazione secondo questa categoria. Sempre entro tale sistema concettuale rientra I13, che ritiene le intese di modulo, solamente di facciata: questa della facciata è una metafora che ancora una volta afferisce a quella della superficialità.

Un pensiero che è emerso nelle parole di tutti i partecipanti riguardo la relazione tra insegnanti, concerne l'elevata presenza femminile nel mondo della scuola. Le ripercussioni sono, secondo gli intervistati, negative: ne deriva, sempre secondo il loro parere, un'alta presenza di pettegolezzo, le donne inoltre sarebbero caratterizzate da caratteri più irascibili e le relazioni si complicano. Alcuni partecipanti a riguardo confessano di far molta attenzione a cosa dire a certe colleghe, perché sanno che poi la voce verrà diffusa. Addirittura c'è chi fa un uso strategico di questa conoscenza, come I11, che se vuole far diffondere una voce, o se vuole farla arrivare indirettamente alle orecchie di qualcuno, sa a chi confidarla. I09 ad esempio esprime come segue questa idea.

Estratto 80

1. I09: "siamo molto diverse, anche gallinelle
2. qui è una scuola quasi tutti di insegnanti
3. femmine".

Le parole di I09 riportano in maniera emblematica il pensiero di cui stiamo parlando, significando quanto osserva con un termine – "gallinelle" – che appare costruito per nascondere il reale significato che attribuisce ad alcuni comportamenti, così da ridurre la negatività del giudizio e alleggerire la serietà della questione.

A fronte di questo modo di costruire e raccontare le relazioni con i colleghi, gli insegnanti riferiscono alcuni dei loro modi di fare ritenendoli necessari, in conseguenza

dei significati costruiti (Harrè e Van Langenhove, 1991). La descrizione delle proprie azioni infatti costituisce una risposta coerente all'alto rischio di attriti tra colleghi. I04 riferisce di adottare dei comportamenti accondiscendenti. Questo modo di fare sottende un certo modo di intendere le relazioni: se è necessaria accondiscendenza infatti significa che i desideri propri spesso non coincidono con quelli altrui, e che difficilmente gli altri cedono dalle loro posizioni. I03, in un modo forse benevolo, dichiara di agire in modo da far tirare fuori il meglio di sé agli altri. Anche in questo caso, la necessità di adottare esplicitamente una strategia di questo tipo nasce se le condizioni esistenti sono definite dal soggetto come ad alto rischio di conflitto, e dunque si agisce per via preventiva provando a far comportare gli altri in modo propositivo. Altri partecipanti riferiscono della necessità di mediare. Particolarmente significativo è il caso di I04 che si paragona a un pompiere, che agisce per spegnere incendi – metaforicamente alterchi tra colleghi – prima ancora che diventino ingestibili. La metafora del pompiere ci aiuta a comprendere il modo di concettualizzare il conflitto. La caratteristica principale di un incendio è infatti quella di nascere come reazione di almeno due sostanze e poi col tempo di aumentare se mal gestito. La disponibilità è un'altra parola chiave nel discorso di alcuni intervistati. Ancora una volta, il porsi disponibile d fronte all'altro, è considerato uno strumento per sventare il rischio di diatribe, e favorire un ambiente sereno.

CONCLUSIONE

Le azioni sono create due volte: quando sono compiute e quando sono raccontate (Bruner, 1992). Il linguaggio è un artefatto che offre la possibilità di una seconda nascita, è a questa che conseguono le reazioni comportamentali. Ogni contesto, nel tempo, consolida azioni abitudinarie e un linguaggio consuetudinario. Il campo entro cui le azioni sono comprese si restringe ad un numero limitato di possibilità linguistiche e l'associazione tra l'azione e il suo significato diviene sempre più stabile. Le interviste che abbiamo svolto ci forniscono le parole e il linguaggio utilizzato da insegnanti di scuola primaria, per mezzo del quale possiamo ri-raccontare il mondo che vivono attraverso le loro categorie di significato. Per questo, tale lavoro si configura come una ricerca esplorativa, volta a conoscere il punto di vista dei partecipanti ed i loro vissuti.

Alla base di questo lavoro vi è il seguente assunto: la scuola non è solamente un luogo di apprendimento, ma ancor prima un luogo di incontro. Un incontro che ovviamente è costruito in modo funzionale alle regole del contesto e ai ruoli ricoperti dagli individui, a ciascuno dei quali sono associati dei repertori comportamentali, delle aspettative e delle mansioni specifiche. La possibilità per il processo di apprendimento di concretizzarsi solamente entro delle cornici relazionali è una credenza viva non solo nella letteratura scientifica, ma anche tra gli intervistati. Ad esempio qualche insegnante ha deciso di aderire alla proposta dell'intervista soprattutto perché riteneva questo argomento molto importante e poco esplorato.

L'indagine che è stata svolta, come abbiamo detto, è di tipo esplorativo, per questa ragione le domande mosse dal nostro interesse non sottendevano ipotesi specifiche. Ci siamo chiesti in che modo gli insegnanti costruiscono la relazione, attraverso quali categorie la comprendono e la valutano, quali conoscenze la sottendono e quali processi di costruzione del significato entrano in gioco. Inoltre abbiamo esplorato il tipo di compromissione dell'identità dell'insegnante e l'organizzazione del mondo sociale all'interno del contesto scuola.

Riassumiamo dunque i principali risultati e le conclusioni che l'analisi ci permette di trarre.

I racconti degli insegnanti, in primo luogo, illustrano come questo ruolo sia ben più complesso di quanto una denominazione unica – quella di insegnante – potrebbe lasciare intendere, come la letteratura di riferimento sostiene (Ligorio e Spadaro, 2010).

Il ruolo istituzionalmente assegnato si presenta come un vaso di pandora, il quale deve essere scomposto in una molteplicità di aspetti di sé con un'evidente natura contestuale, in linea con le argomentazioni di Akkerman e Meijer (2011). Il ruolo di insegnante è impersonificato in un certo modo in presenza degli alunni, in un altro in presenza degli insegnanti, un altro ancora di fronte alla preside e ai genitori.

Inoltre il tipo di gerarchia interna alla scuola e prevista istituzionalmente è diversa da quella percepita dagli insegnanti. Quella che Brault, Janosz e Archambault (2014) hanno chiamato la struttura scolastica, va compresa secondo due prospettive, quella individuale e quella istituzionale, che non necessariamente coincidono.

A tal riguardo abbiamo visto che ogni insegnante mantiene relazioni di diverso coinvolgimento emotivo. La distanza dal sé delle diverse posizioni esterne, per usare il linguaggio della teoria del Sé dialogico (Hermans, 2001a), varia in modo costante tra i vari insegnanti. È possibile distinguere due gruppi di posizioni esterne, che differiscono per il grado di vicinanza e, viceversa, formalità nel rapporto con gli altri: appartengono al gruppo percepito più vicino gli insegnanti con un rapporto amicale o collaborativo, il gruppo degli alunni e i bambini con i quali c'è un rapporto più stretto mentre appartengono al gruppo con il quale c'è un rapporto più formale i bambini ritenuti più chiusi, gli altri insegnanti, il preside e i genitori.

I soggetti più significativi per gli insegnanti sono i colleghi ed i bambini, infatti quasi la totalità del tempo trascorso durante le interviste è speso a parlare delle relazioni con questi ultimi due. Per questo, anche nel tracciare le conclusioni manterremo questa distinzione, iniziando dal gruppo dei bambini e proseguendo con quello dei colleghi.

La relazione con il bambino è ritenuta complessivamente positiva. Essa è compresa sostanzialmente attraverso tre dimensioni: affettiva, normativa e didattica. La prima concerne i momenti in cui prevalgono sentimenti ed emozioni piacevoli nella relazione con il bambino, gli aspetti della comprensione empatica e il senso di protezione. In linea con la recente letteratura, gli aspetti inerenti il sostegno ricoprono un ruolo cruciale nella relazione insegnante-studente (Haakma, Janssen e Minnaert, 2016; Mainhard, Brekelmans e Wubbels, 2011). La seconda riguarda gli aspetti di autorevolezza, di controllo e di rispetto delle regole adottati dall'insegnante nel suo lavoro; l'ultima il processo di apprendimento come componente per organizzare l'interazione.

Queste tre dimensioni sono delle componenti essenziali nel processo di costruzione dei significati. Il senso conferito all'azione cambia se afferisce a dimensioni diverse. Esse si esprimono in misura diversa nei costrutti utilizzati, nella definizione del buon contatto con il bambino e nei criteri identificati per definire il buon insegnante. La dimensione normativa è totalmente assente tra le motivazioni principali che rendono l'insegnante entusiasta di questo lavoro, probabilmente gli aspetti che afferiscono ad essa emergono solo in seguito alla necessità di una migliore gestione della classe.

I criteri utilizzati dagli insegnanti per parlare del gruppo dei bambini sono due: la problematicità, dovuta all'adozione di comportamenti che non consentono il mantenimento di un clima tranquillo o alla necessità di attenzioni particolari da rivolgere al bambino; l'affettività, cioè il grado di feeling con il bambino. La distinzione avviene tra classi solamente per l'insegnante di religione, che si rapporta con 11 classi a differenza degli altri che al massimo ne hanno due. Si potrebbe dunque ipotizzare che la categorizzazione degli alunni in quanto classe è più saliente solo quando ci si rapporta con un numero più elevato di classi.

Il rapporto con i bambini problematici è inserito in una narrazione che merita un'attenzione esclusiva. In questi casi è accentuata la presenza di due posizioni del bambino: se pensato in riferimento al quadro generale della situazione egli è una vittima innocente mentre in riferimento alla situazione specifica è considerato un attore responsabile delle proprie azioni. Il senso di impotenza e di speranza generano posizionamenti contraddittori, anche a fronte della necessità di spiegazioni diverse e spesso difficili da trovare per i comportamenti del bambino. Ad ogni modo, in generale la presenza dei problemi nei bambini è affrontata in due modi: in un caso è significata come qualcosa di necessario per facilitare il proprio lavoro e nell'altro è ritenuta un'eccessiva semplificazione a fronte della storia individuale del bambino.

La rappresentazione del bambino è costruita dagli insegnanti in due diverse accezioni, il bambino "reale" e il "bambino" in quanto figura astratta. La seconda tende a scomparire in riferimento ai bambini problematici. La rappresentazione del bambino è più volte espressa per differenziazione rispetto all'adulto e delineata da tratti di incomprendibilità e impenetrabilità, particolarmente evidenti nella narrazione dell'insegnante di sostegno.

La relazione con gli altri insegnanti è organizzata distinguendo tre gruppi di colleghi in base alla confidenzialità del rapporto. La configurazione identitaria varia in funzione delle tre situazioni, in particolare nella relazione con il gruppo di colleghi amici, l'unica in cui è presente il senso di spontaneità e apertura. Si riscontrano differenze nel modo di intendere il rapporto confidenziale o amicale.

In generale il rapporto con i colleghi è percepito come fonte di una quantità maggiore di problemi rispetto a quello con il bambino, infatti è stato definito nella sua dimensione ideale oltre che in quella reale. Se il primo è caratterizzato da un altro grado di collaborazione, da un'organizzazione migliore dell'istituzione, da stima, rispetto e fiducia, nel secondo prevalgono la superficialità, il pettegolezzo e un basso livello di coesione. Le difficoltà che, agli occhi degli insegnanti, impediscono il passaggio dall'uno all'altro sono rintracciabili non solo in una cattiva organizzazione ma anche a caratteristiche personologiche. Un costrutto che si è dimostrato saliente anche nell'analisi delle interviste oltre che in quella dei posizionamenti è quello dell'amicizia: il grado di amicizia o quanto il rapporto si avvicina a quello amicale, è un elemento chiave per la comprensione e la gestione delle proprie relazioni.

Le difficoltà incontrate a scuola sono di diverso tipo, ma la maggior parte sono riconducibili alla mancanza di supporto della rete sociale e da una manchevole definizione condivisa del problema tra insegnanti e con i genitori.

Questi risultati mettono a nostra disposizione una visione delle relazioni a scuola costruita dall'interno del punto di vista delle insegnanti, dalle idee che circolano nel contesto e che ci aiutano a capire come essi organizzano il proprio lavoro.

Queste analisi ci permettono di confermare l'assunto iniziale secondo cui la relazione è un elemento imprescindibile per comprendere il contesto scolastico.

Rispetto la letteratura analizzata è stata eseguita una doppia operazione di confronto. Da un lato sono stati confrontati i costrutti presenti in letteratura con quelli utilizzati dai partecipanti e dall'altro sono stati paragonati i risultati emergenti dalla letteratura con quelli da noi osservati.

Nel primo caso i risultati ottenuti ci consentono di dire che non sempre il mondo raccontato dall'insegnante coincide con quello costruito dalla letteratura scientifica, infatti osserviamo una coincidenza solo parziale dei costrutti usati. In particolare un costrutto non è mai presente nelle narrazioni degli insegnanti, l'agency, utilizzato da

Pennings *et al.* (2014) per studiare l'interazione insegnante-allievo. Lo studio della coincidenza tra costrutti presenti nel mondo della ricerca e quello degli insegnanti è importante dal momento che la ricerca vuole confrontarsi con la realtà e con il fenomeno studiato. Creare un linguaggio condiviso tra il ricercatore o lo psicologo e gli insegnanti significa costruire un ponte tra i due mondi. Ciò consente ai primi di spendere meglio le loro competenze e le loro ricerche a favore di questo contesto e di aver maggiori probabilità di essere legittimati qualora volessero proporre modalità alternative di gestione delle relazioni tra attori, senza per questo considerare scientifici i costrutti o i significati degli insegnanti e delegittimare quelli dei ricercatori.

Sapere, ad esempio, che per un insegnante, nella gestione delle sue attività sono fondamentali non solo gli aspetti didattici ma anche quelli affettivi, ci consente di comprendere meglio quando e perché possono nascere dei conflitti o delle difficoltà di gestione del proprio lavoro.

Dal secondo tipo di confronto effettuato con la letteratura possiamo concludere che non tutte le osservazioni condotte nel primo capitolo sono confermate.

Rispetto ai risultati di alcuni studi (Munby e Russel, 1990; Pillen *et al.*, 2013), gli insegnanti intervistati non hanno dichiarato di vivere tensioni in riferimento a posizionamenti contrastanti al cospetto del bambino. Gli aspetti affettivi sembrano riuscire a conciliare bene con quelli normativi. Maggiori tensioni sono presenti nel rapporto tra colleghi. Tale differenza, in particolare rispetto lo studio di Pillen *et al.* (2013) è probabilmente dovuta alla differenza di età del campione, infatti questo studio intervista insegnanti all'inizio della loro carriera.

Rispetto agli studi sull'identità, i nostri risultati si rivelano piuttosto coerenti, come è già stato visto in questo paragrafo.

I risultati presentati, devono esser letti alla luce di diversi accorgimenti. Il contesto con cui ci siamo relazionati presenta alcune peculiarità rispetto alla maggioranza delle scuole primarie. Una delle quali – la più rilevante anche agli occhi degli insegnanti – ha a che vedere con il basso tasso di studenti stranieri, e dunque con l'esclusione di una serie di problematiche più presenti in altre scuole. I partecipanti, inoltre, hanno tutti una lunga esperienza di insegnamento alle spalle, alcuni di loro ad esempio si riconoscono appartenenti a vecchie generazioni.

I risultati che questa indagine esplorativa ha messo a disposizione possono essere spesi in diversi modi. Le possibili prospettive di ricerca da intraprendere potrebbero indagare direttamente i risultati emersi, raccogliendo nuovi dati attraverso ipotesi più specifiche o ad altri tipi di analisi. Sarebbe interessante confrontare le categorie di costruzione di significato emerse con l'analisi della conversazione effettivamente stabilita con gli alunni; indagare quando, nelle diverse situazioni esperite a scuola, prevale l'una o le altre delle tra dimensioni usate per descrivere il rapporto o pensare a dei percorsi di miglioramento della relazione tra colleghi.

Sarebbe interessante, inoltre, il confronto con altri tipi di contesti. Ad esempio si potrebbe estendere l'analisi allo studio a scuole con alto tasso di immigrati, o con insegnanti giovani.

Le analisi dei posizionamenti svolte sul piano individuale offrirebbero l'opportunità per poter sviluppare delle strategie di miglioramento delle relazioni a scuola spendibili dal singolo insegnante.

Forte è inoltre il risvolto pratico di questa indagine, che fornisce un quadro utile a comprendere le relazioni – e le difficoltà ad esse associate – di insegnanti di scuola primaria, oltre che una metodologia, quella dei posizionamenti, utile a studiare la complessa rete sociale che vive in questo ambiente. Se infatti la relazione con gli studenti, con i colleghi e l'organizzazione gerarchica dei ruoli migliorasse, anche il processo di apprendimento, oltre che il benessere dei singoli, ne trarrebbe beneficio.

BIBLIOGRAFIA

Ackerman, N. W. (1999). *Psicodinamica della vita familiare*. Torino: Bollati-Boringhieri.

Aguirre, J. e Speer, M. N. (2000). Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice. *Journal of mathematical behavior*, 18 (3), 327-356.

Akkerman S. F. e Meijer P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27, 308-319.

Berger, P. L. e Luckmann, T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.

Billing, M. (1999). Commodity Fetishism and Repression: Reflections on Marx, Freud and the Psychology of Consumer Capitalism. *Theory & Psychology*, 9, 313-329.

Borko, H., Jacobs, J. e Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. *International encyclopedia of education*, 7, 548-556.

Boulton-Lewis, G. M., Smith, D. J. H., McCrindle, A. R., Burnett, P. C. e Campbell, K. J. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and instruction*, 11(1), 35-51.

Brault, M. C., Janosz, M., e Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 44, 148-159.

Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.

De Saussure, F. (2005). *Corso di linguistica generale*. Roma: Laterza.

Fasulo, A. (2002). Studiare l'interazione sociale. Epistemologia e pratiche di ricerca. In B. M. Mazzara (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. (pp. 83-104). Roma: Carocci.

Finn, J. D. (1972). Expectation and the educational environment. *Review of educational research*, 42, 387-410.

Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.

Goddard, Y., Goddard, R., e Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *The Teachers College Record*, 109(4), 877-896.

Goncalves, M. M. e Salgado, J. (2001). Mapping the Multiplicity of the Self. *Culture & Psychology*, 7(3), 367–377.

Haakma, I., Janssen, M. e Minnaert, A. (2016). A literature review on how need-supportive behavior influences motivation in students with sensory loss. *Teaching and Teacher Education*, 57, 1-13

Hamilton, E. R. (2016). Picture This: Multimodal representations of prospective teachers' metaphors about teachers and teaching *Teaching and Teacher Education* 55, 3-44.

Harré, R. e Davies, B. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43-63.

Harré, R., e Langenhove, L. V. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the theory of social behaviour*, 21(4), 393-407.

Harré, R., Moghaddam, F. M., Cairnie, T. P., Rothbart, D., e Sabat, S. R. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory e Psychology*, 19(1), 5-31.

Hermans, H. J. (2001a). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture e Psychology*, 7(3), 243-281.

Hermans, H. J. (2001b). The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture e Psychology*, 7(3), 323–365.

Hermans, H. J. e Dimaggio, G. (2010). *Il Sé Dialogico in psicoterapia*. Roma: Firera e liuzzo.

Kluger A. N., Nir, D. e Kluger, Y. (2008). Personal Position Repertoire (PPR) from a Bird's Eye View. *Journal of Constructivist Psychology*, 21 (3), 223-238.

Korthagen, F. A., Attema-Noordewier, S., e Zwart, R. C. (2014). Teacher–student contact: Exploring a basic but complicated concept. *Teaching and Teacher Education*, 40, 22-32.

Lauermann, F. e Karabenick, S. A. (2013). The meaning and measure of teachers' sense of responsibility for educational outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 30, 13-26.

Legewie, H. (2006). Teoria e validità dell'intervista. *Psicologia di comunità*, 1, 79-95.

Ligorio, M. B. (2009). Identity as a product of knowledge building: the role of mediated dialogue. *Rivista interdisciplinare di tecnologia cultura e formazione*, 33-46.

Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture e Psychology*, 16(1), 93-107.

Ligorio, M. B. e Spadaro, P., (2010). Identità e intersoggettività a scuola. In Ligorio, M. B., Pontecorvo, C., (a cura di) *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali* (pp. 101-114). Roma: Carocci.

Mainhard M. T., Pennings, H. J. M., Brekelmans M. e Wubbels T. (2012). Mapping control and affiliation in teacher-student interaction with State Space Grid. *Teaching and teacher education*, 28, 1027-1037.

Mantovani, G. (2004). *Intercultura*. Bologna: Il Mulino.

Mantovani, G. (2008). *Analisi del discorso e contesto sociale: teorie, metodi e applicazioni*. Bologna: Il Mulino.

Mantovani, G., e Spagnoli, A. (2003). *Metodi qualitativi in psicologia*, il Mulino.

Maroni, B., Gnisci, A., e Pontecorvo, C. (2008). Turn-taking in classroom interactions: Overlapping, interruptions and pauses in primary school. *European journal of psychology of education*, 23(1), 59-76.

Mazzara, B.M. (2002) *Metodi qualitativi in psicologia sociale: prospettive teoriche e strumenti operativi*. Carocci.

Mead, G. H. (1966). *Mente, sé e società: dal punto di vista di uno psicologo comportamentista*. Firenze: Giunti-Barbera.

Munby, H., e Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teacher professional Knowledge. *Theory into Practice*, 29, 116-121.

Pennings, H. J., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. C., van der Want, A. C. e Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher–student interactions: A Dynamic Systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37, 183-193.

Pillen, M., Beijaard, D. e den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678.

Schnellert L. M., Butler D. L. e Higginson S. K. (2008) Co-constructors of data, co-constructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3) 725–750.

Schroeder, S., Richter, T., Schnotz, W., McElvany, N., Horz, J., Hachfeld, A., e Baumert, J. e Ullrich, M. (2011). Teachers' beliefs, instructional behaviors, students'

engagement in learning from texts with instructional picture. *Learning and instruction*, 21, 403-415.

Schultz, P. W., Nolan, J. M., Cialdini, R. B., Goldstein, N. J., e Griskevicius, V. (2007). The constructive, destructive, and reconstructive power of social norms. *Psychological science*, 18(5), 429-434.

Serranò, F. e Fasulo, A. (2013). *L'intervista come conversazione*. Roma: Carocci.

Tait-McCutcheon, S. e Drake, M. (2016). If the jacket fits: A metaphor for teacher professional learning and development. *Teaching and Teacher Education*, 55, 1-12.

Taxer, J. L. e Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.

Thomson, M. M. (2015). Metaphorical images of schooling: beliefs about teaching and learning among prospective teachers from the United States displaying different motivational profiles. *Educational Psychology*, 1-24.

Von Cranach, M. e Harrè, R. (1982). *The analysis of action*. Cambridge: Cambridge university press

Yildirim, K. (2015). Testing the main determinants of teachers' professional well-being by using a mixed method. *Teacher Development*, 19(1), 59-78.

Zucchermaglio, C. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Il mulino.

APPENDICE A

Di seguito il testo della risposta fornita all'insegnante che ne ha fatto esplicita richiesta.

“Cara *****,

Sono Alberto Urbani, lo studente di psicologia col quale ha sostenuto l'intervista a dicembre. Al termine dell'intervista avevo lasciato in sospeso la sua domanda per mancanza di tempo, avendo un altro impegno da portare a termine. Finalmente ho iniziato l'analisi delle interviste e posso darle una risposta. Mi scuso della lunga attesa ma purtroppo è un lavoro lungo, e in periodo di esami non mi è stato facile trovare tempo.

La domanda che mi ha posto al termine dell'”esercizio” che abbiamo svolto insieme, se la memoria non mi inganna, riguardava cosa emergesse dal grafico e dall'intervista, in particolare ricordo le sue parole “ci sono conflitti?”. Bene, proverò ora a rispondere a questa sua domanda, purtuttavia con i necessari accorgimenti circa i limiti entro cui la mia risposta deve essere compresa.

Prima di passare nello specifico vorrei puntualizzare alcune questioni, utili a circoscrivere la risposta che le fornirò e alle quali le chiedo di porre attenzione. Ogni strumento che usiamo, in psicologia e nelle scienze sociali, come saprà, non ha una valenza assoluta, ma è sempre funzionale a certi scopi. Può immaginarselo come una lanterna che, nel bel mezzo di una buia foresta, ci consente di vedere solamente entro il cono di luce di fronte a noi, tenendoci all'oscuro del resto. Ne consegue che lo strumento può fornire risposte solamente in funzione degli obiettivi per i quali è stato creato, e può “illuminarci” solamente entro la direzione verso cui lo dirigiamo. Lo strumento che io ho usato nasce con obiettivi diversi da quello di individuare conflitti – come lei richiedeva – e le darei risposte inadeguate e distorte se provassi a rispondere alla sua domanda così formulata. Quelli che ho usato – l'intervista e l'esercizio svolto di seguito – sono volti ad indagare le categorie cognitive che usiamo per comprendere la realtà relazionale che ci circonda e l'organizzazione del capitale sociale entro le mura della scuola, per questo le fornirò risposte sul suo conto in merito a questi aspetti.

Quanto le dirò non è in alcun modo una diagnosi – come le dicevo nell’intervista non sono uno psicologo clinico -, e non ha nessuna valenza rispetto l’individuazione delle cosiddette “patologie” mentali. Dovrà leggere le mie considerazioni con spirito critico, vederle semplicemente come un’opportunità di riflessione rispetto i propri modi di fare e usarle a suo favore nel caso le ritenga utili a migliorare sé stessa. Non sono inoltre giudizi di valore, nel campo in cui ci muoviamo non esiste il giusto e lo sbagliato, esistono solo persone, ciascuna con i propri modi di fare, che interiorizziamo in momenti e per ragioni non necessariamente a noi note. Questo per dire che non è mia intenzione dirle come si fa il suo lavoro, né tantomeno dirle se sbaglia nel farlo. Non entrerà, quindi, nello specifico della correttezza delle tue affermazioni, ma le considererò solamente come esito del suo modo di comprendere il mondo e di costruire i significati circa le situazioni in cui si ritrova nel corso della giornata.

Inizierei parlando di quanto emerge rispetto la relazione con il bambino, per passare in seguito ai colleghi. Sottolineo in corsivo le parole che ha usato.

Rispetto la relazione con il bambino, prenderei in analisi per primo – senza ordine di importanza – il suo modo di descrivere i bambini. In generale emerge una rappresentazione con valenza positiva, ritiene i bambini bravi ed educati. Li ritiene però manchevoli della capacità di guardarsi dentro, di ascoltarsi e di ascoltare, di verbalizzare e di introspezione. La configurazione di questo come una mancanza la porta ad organizzare i lavori con loro in funzione di questa idea. A questo gruppo di bambini, fanno eccezione due casi di bambini stranieri, due casi rari, che si distinguono dagli altri per una violazione di un ordine che permette di mantenere un ambiente tranquillo e sereno e per il poco rispetto che mostrano verso delle regole che il contesto prescrive e che l’insegnante è volta a far rispettare. Attribuisce questi comportamenti alle loro culture, che li abitua ad un’educazione più ferrea. Ripercorrendo le sue parole, quindi, la loro percezione di un ambiente troppo permissivo, li condurrebbero ad una poca attenzione verso le regole. Al cospetto di questi atteggiamenti riferisci di arrabbiarti.

Proseguendo, mostro i temi più ricorrenti emersi nella nostra discussione. Uno di questi è la timidezza e la libertà di espressione. Mi racconta che la sua storia personale l’ha portata a vivere questo tema molto da vicino, per questo ora ne ha fatto un punto cardine nel suo lavoro di insegnante. È per mezzo di questa categoria che valuta anche i

risultati, e si ritiene soddisfatta quando vede che gli studenti riescono ad esprimersi in maniera autonoma e possiedono il coraggio di condividere le loro idee, alzano la mano in classe.

Altro punto cardine dell'intervista è la tematica delle regole, in parte già trattata parlando dei due alunni che creano difficoltà in aula. Dalle sue parole sembra che il significato che attribuisce ai comportamenti altrui risente molto del grado in cui si conformano alle regole. Ovviamente queste hanno la funzione di mantenere un ordine, che nel suo caso coincide con un ambiente tranquillo (infatti le regole che riporta a titolo di esempio sono alzare la mano, non alzare troppo la voce, non dire permesso), così agisci in modo che anche loro le interiorizzino e dunque le rispettino (mi racconti di parlare loro riguardo il rispetto delle regole, ad esempio). La salienza che per lei ricopre questo tema si ripercuote anche sulla soddisfazione per i risultati che ottiene e che prova proprio quando vede che i bambini si attengono alle regole, scritte e non scritte.

L'ultima tematica – di quelle emerse – che sembra influire con forza notevole sul suo lavoro è l'educazione. Anche questa è in parte già emersa prima, usata da lei per distinguere dal gruppo dei bambini gli altri due casi "eccezionali", ma utilizzata anche per parlare di momenti altri rispetto la lezione in aula, come la mensa, che descrivi come un momento educativo.

Nella relazione con il bambino dà importanza alle attenzioni che rivolge nei suoi confronti al fatto che l'abbraccia che le viene vicino e vuole essere coccolato. In questo caso è dunque la dimensione affettiva che traspare, il calore che si trasmette nella relazione. Nonostante si descriva come una persona fredda con i bambini riferisce di atteggiarsi diversamente, e probabilmente a questo si lega la sua idea secondo cui l'insegnante si è sostituito al genitore.

Le caratteristiche che attribuisce ad un buon insegnante sono la pazienza e l'equilibrio. Un equilibrio che controbilanci il disequilibrio dei bambini. In altri momenti dell'intervista emergono caratteristiche quali la competenza, la creatività, la serietà e la motivazione che riconosci a te stessa e che ritieni importanti nel tuo lavoro.

Riguardo il rapporto tra insegnanti, avverte la necessità di stima tra di voi, mentre riscontra come se ne avverta una presenza solo superficiale. Manca inoltre accordo tra colleghe, e anche qui, se ne ravvisa una presenza solo formale, e meno sostanziale.

Credo che gli aspetti principali emersi sono quelli che le ho fatto presenti, ora lei potrà stabilire quanto corrispondano e rispecchiano i suoi comportamenti a scuola. È probabile che la risposta che sono stato in grado di fornirle non combaci esattamente con le aspettative sottese alla sua richiesta, ma, ripeto, è solo questo tipo di osservazioni che l'indagine svolta mette a disposizione.

Mi auguro sia comunque per lei una valida occasione di confronto.

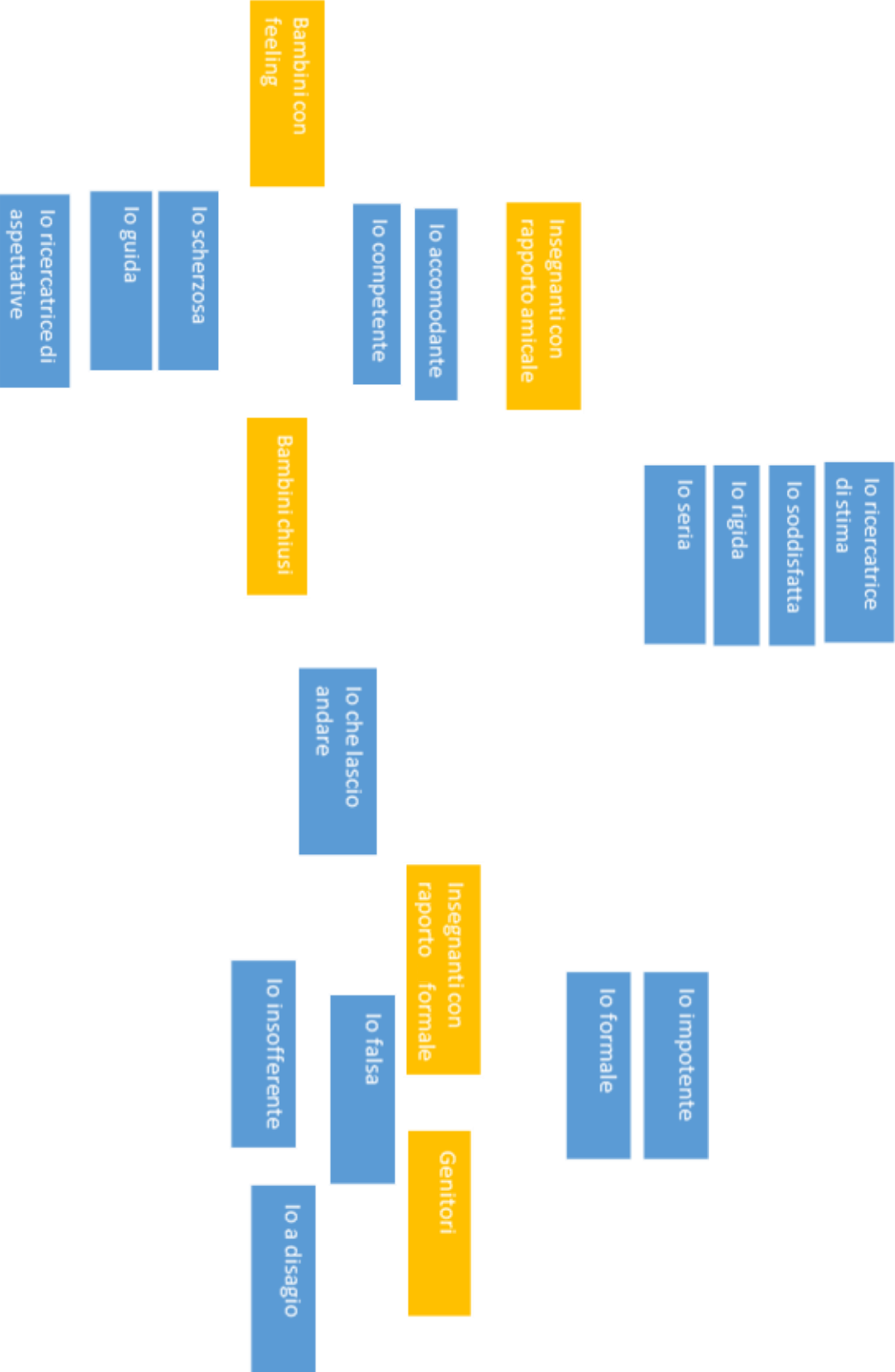
Rimango a disposizione per qualsiasi altro chiarimento.

Cordialmente,

Alberto.”

Come si osserva la risposta non ha tenuto conto del grafico creato. Si ritiene infatti che la parte che più potesse essere usata al fine di creare una restituzione all'insegnante fosse la prima. La seconda – il grafico – è più utile agli scopi di ricerca che per rispondere alla domanda dell'insegnante. È chiaro che anche il grafico avrebbe potuto fornire informazioni da restituire, ma la restituzione sarebbe risultata eccessivamente lunga e forse troppo ricca di dettagli.

APPENDICE B



I riquadri in blu indicano le posizioni di sé mentre quelli gialli i soggetti con cui il soggetto interagisce. Come possiamo osservare in questo grafico, scelto a titolo esemplificativo, il mondo sociale è diviso in due: da un lato gli insegnanti con rapporto formale ed i genitori, dall'altro i bambini con cui si ha un'intesa particolare e gli insegnanti con un rapporto amicale; i bambini con i quali il rapporto è più distaccato si trovano nel mezzo tra questi due gruppi. I quattro posizionamenti in alto (a destra della pagina) sono stati indicati come trasversali nei diversi momenti dall'insegnante. Sono caratteristiche a cui la propria identità è fortemente legata e sulle quali si regge l'autostima. Le due costellazioni di posizionamenti che accompagnano i due gruppi caratterizzano due modi di porsi che sembrano appartenere a due persone diverse. L'identità e le posizioni che salienti nei diversi momenti dimostrano la polivolcalità e la contestualità del sé.