

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PARMA
Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società

Dottorato di Ricerca in Psicologia
XXV CICLO

**"Cosa ci mettiamo nel gruppo delle parole
colorate?"**

ANALIZZARE LE INTERAZIONI DISCORSIVE IN CLASSE

Coordinatore del Dottorato:
Prof.ssa Tiziana Mancini

Tutor:
Prof.ssa Luisa Molinari

Dottoranda: Dott.ssa Consuelo Mameli

INDICE

Introduzione	p. 1
I. Il piano della ricerca	7
1. La video-osservazione delle interazioni in classe: le sfide della ricerca	7
2. Partecipanti	12
3. Procedure di raccolta dei dati	14
4. Aspetti etici della ricerca	17
II. Un'analisi sequenziale del discorso in classe	21
1. La struttura del discorso in classe	21
2. Obiettivi	28
3. Metodo	28
4. Risultati	35
5. Discussione	41
6. Conclusioni	44
III. Le forme e le voci della partecipazione al discorso in classe	47
1. Verso un'ecologia della partecipazione al discorso in classe	47
2. Obiettivi	54
3. Corpus dei dati e procedure analitiche	54
4. Risultati	55
5. Conclusioni	72

IV.	Gli aspetti emergenti del discorso in classe: turning point e microtransizioni	77
1.	Dagli aspetti strutturali a quelli emergenti del discorso in classe	77
2.	Obiettivi	83
3.	Corpus dei dati e procedure analitiche	84
4.	Risultati	86
5.	Conclusioni	100
V.	La qualità di processo del discorso in classe	103
1.	Verso una didattica di qualità	103
2.	Obiettivi	109
3.	Metodo	110
4.	Risultati	114
5.	Discussione	143
6.	Conclusioni	146
VI.	Riflessioni Conclusive	149
1.	Punti di forza	151
2.	Limiti	154
3.	Implicazioni per la pratica professionale	155
	Bibliografia	159

INTRODUZIONE

Insegnante	cosa ci mettiamo nel gruppo delle parole colorate? Anna
Anna	arcobaleno
Insegnante	arcobaleno benissimo (.) è colorato l'arcobaleno?
Anna	sì
Insegnante	allora è una parola colorata possiamo metterlo nel gruppo delle parole colorate (.) poi? Francesca
Francesca	farfalla
Insegnante	la farfalla è colorata bene
Paolo	il white
Insegnante	eh? il white?
Luca	eh sì ((sottinteso: 'Paolo voleva dire')) il bianco in inglese
Insegnante	ah il bianco in inglese (.) e come ti è venuta questa idea?

Il brano con cui ho scelto di aprire questa tesi e a cui è ispirato il titolo del mio lavoro è tratto da una lezione videoregistrata in una classe prima di scuola primaria. Leggendolo è difficile comprendere cosa stia accadendo e si potrebbe pensare, ad esempio, che si tratti di un'attività di immagine. In realtà, questo breve dialogo è estrapolato da una lezione di italiano in cui l'obiettivo della docente era insegnare ai bambini a raggruppare le parole in insiemi semantici. Nell'estratto, l'insegnante pone alla classe una domanda iniziale, "cosa ci mettiamo nel gruppo delle parole colorate?", e seleziona a turno gli alunni con la mano alzata per intervenire. Le risposte degli studenti sono quindi riprese dall'adulto e valutate. L'attività procede in modo ordinato sino a quando Paolo, incurante delle regole della presa del turno, interviene e offre un contributo originale, di cui l'insegnante non coglie immediatamente il senso. L'incomprensione è risolta da un terzo, che spiega che il suo compagno si riferiva probabilmente al nome di un colore in inglese.

Ho scelto questo esempio perché restituisce un'immagine della classe scolastica come di un contesto vivace, complesso, fatto di attori e voci plurime. Qui, come in tanti altri momenti della vita quotidiana a scuola, l'interazione discorsiva è costruita da insegnante e alunni che, turno dopo turno, si adattano reciprocamente dando vita a pratiche socio-culturali significative.

In un recente libro dedicato all'esplorazione del discorso in classe, Walsh (2011) apre l'introduzione interrogandosi sulle ragioni per cui lo studio del dialogo educativo nei contesti scolastici sia così importante. La sua risposta è semplice: "perché tutto ciò che accade in classe tra insegnante e alunni richiede l'uso del linguaggio" (p. 2). In effetti, quando pensiamo alle classi in cui siamo stati, sia in veste di studenti sia come insegnanti o ricercatori, è facile intuire quanto i discorsi siano fondamentali in ogni lezione. Meno semplice è comprendere cosa stia accadendo e quali significati si celino dietro le conversazioni. Le interazioni discorsive in classe, infatti, evolvono rapidamente, coinvolgono diversi attori sociali in maniera più o meno centrale o periferica e possono assumere funzioni molto diverse, dall'esplorazione di nuovi contenuti alla verifica dell'acquisizione di informazioni specifiche. La comprensione di ogni domanda, risposta o affermazione da parte di un insegnante o di un alunno può dunque realizzarsi solo inserendo quel contributo all'interno di un contesto definito da ciò che è stato detto prima, da ciò che sarà detto poi, e dallo specifico sistema di conoscenze costruito e condiviso dalla classe intesa come comunità di apprendimento (Brown e Campione, 1994; Bruner, 1996; Ligorio e Pontecorvo, 2010; Mercer e Littleton, 2007; Wertsch, 1998).

Da ormai trent'anni la psicologia dell'educazione ha fatto dello studio del discorso in classe uno dei suoi oggetti principali, indirizzandosi verso i più svariati focus: dalla letto-scrittura all'insegnamento di una lingua straniera, dal dialogo educativo specifico di alcune discipline all'uso di nuove tecnologie informatiche. Tra i filoni di ricerca che si sono occupati della comunicazione in classe, e in particolar modo del discorso in situazioni di lezione frontale, tre hanno suscitato il mio interesse. Il primo riguarda gli studi compiuti in ambito sociolinguistico, che hanno mostrato i pattern e le routine verbali più comunemente utilizzati nelle classi di diverso ordine e grado. Tra questi, l'uso dello scambio domanda-risposta-ripresa dell'insegnante (Mehan, 1979; Sinclair e Coulthard, 1975) riveste una particolare importanza poiché regola la maggior parte delle interazioni tra docente e alunni durante momenti di lezione frontale (English, Hargreaves e Hislam, 2002). Il secondo filone di ricerca comprende gli studi che hanno utilizzato l'analisi del discorso e della conversazione al fine di individuare e

svelare le molteplici forme che la comunicazione in classe assume. Sono stati descritti due principali approcci discorsivi tra loro contrapposti (Aguiar, Mortimer e Scott, 2010; Lyle, 2008; Skidmore, 2006): il primo, rigido, tradizionale e orientato al controllo, sancisce la dominanza dell'insegnante e il suo ruolo di conoscitore primario; il secondo, aperto e dialogico, facilita una maggiore simmetria negli scambi tra adulto e studenti e concede più ampio spazio all'esplorazione di idee. Il terzo filone riguarda infine gli studi che hanno approfondito il tema della partecipazione degli alunni al discorso evidenziando l'importanza di coinvolgere attivamente gli studenti nei processi conoscitivi (Candela, 2005; Kovalainen e Kumplulainen, 2005).

Sebbene le linee di ricerca considerate abbiano contribuito a chiarire diversi aspetti del discorso in classe, rimane ancora molto da comprendere sulle pratiche scolastiche (Walsh, 2006) e sui processi interattivi che contribuiscono al loro sviluppo. Dal mio punto di vista, emergono in particolare quattro criticità della letteratura di settore. In primo luogo, i ricercatori si sono spesso concentrati su unità discorsive di analisi brevi e frammentarie, ignorando gli aspetti sequenziali dell'interazione indispensabili per risalire al significato dell'azione sociale. In secondo luogo, l'analisi del discorso o della conversazione utilizzata in molti studi ha spesso coinciso con una descrizione microanalitica di stralci di dialogo della durata di poche decine di secondi. Se questo approccio è sufficiente ad inquadrare alcuni aspetti delle interazioni (in termini, ad esempio, di orientamento comunicativo, potere discorsivo, o tipo di partecipazione), esso tuttavia trascura l'andamento del discorso e il suo sviluppo dinamico, e non coglie quindi i processi responsabili dello svolgimento di una lezione. In terzo luogo, l'attenzione per i pattern stabili e ordinati del discorso in classe ha portato i ricercatori a sottovalutare momenti interattivi di rottura e riaggiustamento delle interazioni, che fanno parte della vita quotidiana scolastica tanto quanto momenti più controllati e prevedibili. Infine, è ancora scarso lo sforzo della ricerca di indagare la qualità educativa in termini di processi discorsivi piuttosto che di esiti e risultati accademici.

A partire da tali considerazioni, l'obiettivo di questa ricerca è offrire un contributo originale allo studio delle interazioni discorsive in classe attraverso un'analisi sistematica di diverse dimensioni di processo che, in maniera interconnessa, contribuiscono alla costruzione del discorso, al suo svolgimento e al suo successo all'interno di lezioni frontali.

La ricerca si colloca all'interno di un paradigma teorico ed epistemologico socio-costruzionista, che evidenzia il ruolo delle interazioni tra insegnante e alunni come luogo di costruzione di pratiche significative situate (Howe e Mercer, 2010; Molinari, 2010; Pontecorvo, Zuccheromaglio e

Ajello, 1991). All'interno di questo approccio, la conoscenza e i processi di apprendimento non sono concepiti come dimensioni individuali ma piuttosto come un prodotto creato e condiviso dai membri di una comunità inseriti in specifici contesti sociali e culturali.

Il focus sui processi interattivi in classe richiede l'adozione di metodologie adeguate, capaci di cogliere schemi ricorsivi e routine senza perdere di vista la complessità che li connota. Si è quindi optato per un metodo video-osservativo, adatto a catturare le pratiche interattive e a ripresentarle mantenendone gli aspetti dinamici. Per spiegare e discutere i dati raccolti in forma sintetica e accessibile, sono stati combinati approcci di analisi ora quantitativi, utili per l'illustrazione di pattern stabili del discorso, ora qualitativi, focalizzati sull'esame approfondito e puntuale di micro processi interattivi rilevanti.

Questa tesi si compone di sei capitoli ed è organizzata in quattro studi. Poiché i riferimenti teorici e le procedure di analisi dei dati sono legati agli specifici obiettivi e alle domande di ricerca di ciascuno studio, essi sono stati trattati e approfonditi nelle sezioni dedicate alle singole indagini.

Il primo capitolo illustra il piano della ricerca, il metodo video-osservativo utilizzato, i partecipanti e gli aspetti etici e deontologici che hanno guidato la realizzazione di questo lavoro. Il secondo capitolo presenta il primo studio, volto a indagare, attraverso un'analisi statistica sequenziale, il modo in cui il discorso in classe si organizza e, pur mantenendo caratteristiche strutturali e formali costanti, assume una molteplicità di funzioni e significati. Il terzo capitolo è dedicato al secondo studio, focalizzato sui profili e le configurazioni che la partecipazione degli alunni alle attività può assumere. Il quarto capitolo illustra il terzo studio, che mira ad approfondire in chiave microanalitica gli aspetti emergenti del dialogo educativo individuando quegli scambi comunicativi grazie ai quali il discorso va incontro a trasformazioni e riadattamenti. Il quinto capitolo riguarda il quarto e ultimo studio della ricerca, in cui si approfondisce il tema della qualità del discorso in classe analizzando il modo in cui i processi discorsivi, indagati in termini di obiettivi e orientamenti interattivi, si legano a indicatori dinamici di qualità educativa, identificati nella partecipazione degli alunni al discorso e nell'adattabilità del sistema. Infine, il sesto capitolo presenta una discussione approfondita dei punti di forza e dei limiti della ricerca, oltre che delle sue implicazioni in termini di pratiche professionali.

Ringraziamenti

Grazie di cuore a tutte le insegnanti che si sono messe in gioco e mi hanno ospitato nelle loro classi: Marina e Antonella, Francesca e Marzia, Elena e Sandra, Elisa e Roberta, Andreina e Donatella, Elena e Barbara, Mariangela e Anna, Francesca e Lucia.

E grazie anche a tutti gli alunni che hanno preso parte a questa ricerca, animandola.

Grazie al gruppo CAVI, per il sostegno e i preziosi suggerimenti.

Grazie alle mie compagne di avventura. A Francesca del Dream Team, per le Perezivanie che abbiamo condiviso. A Marina, per l'ascolto, l'ironia e la complicità. A Elena, per avermi accolta sin dall'inizio e per avermi supportata in ogni passo del mio percorso. A Sabina e Annalisa, per le chiacchierate.

Grazie a Davide, per aver creduto con me in questo progetto e per avermi insegnato ad utilizzare Excel.

Infine, un grazie sincero alla mia insegnante, Luisa.

Capitolo 1

IL PIANO DELLA RICERCA

Abstract. Il capitolo è strutturato in quattro parti. La prima illustra il metodo video-osservativo utilizzato negli studi, specificando le sfide che tale sistema comporta in termini di selezione del materiale, uso di software a supporto dell'organizzazione dei dati e trascrizione. La seconda è dedicata alla descrizione dei partecipanti e del loro reclutamento. La terza espone le procedure metodologiche adottate in fase di raccolta dei dati. Infine, la quarta parte approfondisce gli aspetti etici e deontologici considerati durante la realizzazione della ricerca.

1. La video-osservazione delle interazioni in classe: le sfide della ricerca

Come sostenuto da Derry e collaboratori (2010), il metodo della video-osservazione si è imposto nelle scienze educative come un potente mezzo per raccogliere, condividere, analizzare e presentare dettagliatamente pratiche interattive complesse tra attori multipli.

La portata innovativa dell'uso delle videoregistrazioni nel contesto scolastico è legata a tre ordini di considerazioni (Goldman, Pea, Barron e Derry, 2007; Molinari, Cigala e Fruggeri, 2011). In primo luogo, la videoregistrazione consente di trattare le interazioni come processi olistici, costruiti mediante l'apporto di diversi partecipanti che *contemporaneamente* assumono diverse posizioni, più o meno centrali o periferiche. In seconda istanza, la telecamera cattura e ripresenta attraverso il video processi interattivi complessi nel loro fluire e permette così al ricercatore di focalizzarsi sugli aspetti di sviluppo e *sequenzialità* delle dinamiche interpersonali anziché sul loro esito. Infine, la videoregistrazione permette a *più giudici* di osservare e analizzare i dati raccolti, condividendo la costruzione di sistemi di codifica a partire dai dati stessi.

La scelta di utilizzare la telecamera come strumento principale di raccolta dei dati, tuttavia, obbliga il ricercatore a confrontarsi con diverse sfide (Derry et al., 2010). In primo luogo, occorre decidere cosa videoregistrare e quale parte del materiale utilizzare per l'analisi dei dati; inoltre, siamo chiamati a scegliere gli strumenti tecnologici di cui servirci per la raccolta, la sistematizzazione, il montaggio e la condivisione del

materiale; infine, dobbiamo utilizzare forme di trascrizione capaci di mantenere la complessità dell'interazione osservata in previsione delle successive fasi di analisi.

La selezione del materiale

Ogni studio di questa ricerca è guidato dall'obiettivo *ecologico* di cogliere ciò che accade quotidianamente nelle classi di scuola primaria. Si è quindi scelto di osservare e videoregistrare due momenti ordinari di vita scolastica: lezioni frontali rivolte a tutti gli alunni e lezioni frontali condotte con un sottogruppo di essi. Quest'ultimo tipo di attività è piuttosto frequente nelle classi di scuola primaria organizzate a tempo pieno, in cui gli insegnanti hanno spesso a disposizione momenti di compresenza che sono sfruttati per lo svolgimento di attività in parallelo. Inoltre, come affermato da Alexander (2008a), i lavori collettivi di gruppo sono caratterizzati da un repertorio organizzativo tale da poter essere considerati e analizzati come una versione in scala ridotta di una lezione frontale a tutta la classe. Per rispettare il programma didattico in corso e le preferenze delle insegnanti¹ partecipanti alla ricerca, la disciplina e il contenuto delle lezioni sono stati da loro decisi liberamente.

Oltre a cosa videoregistrare, la sfida legata alla selezione del materiale richiede al ricercatore di definire *cosa analizzare* di un vasto corpus di dati. Tale scelta, a sua volta, dipende dagli obiettivi della ricerca, che in questa indagine riguardano le interazioni discorsive in classe. Ispirandoci alle considerazioni di English, Hargreaves e Hismam (2002), che misurano l'interattività valutando il grado in cui l'insegnante offre agli alunni diverse opportunità di intervenire nel corso di una lezione, in questa ricerca abbiamo definito le interazioni discorsive in classe come tutti gli scambi tra l'insegnante e uno o più alunni durante attività collettive, ovvero a cui tutti gli studenti sono chiamati ad assistere e partecipare. Sono stati quindi esclusi da questa prima fase di selezione del materiale i momenti in cui: (a) l'insegnante e uno o più alunni parlano privatamente in modo da non farsi udire dal resto della classe; (b) gli alunni svolgono esercizi o compiti individuali sul quaderno; (c) l'insegnante spiega senza coinvolgere gli alunni; (d) l'insegnante legge o detta un brano.

Dopo aver estratto le parti interattive delle lezioni all'interno delle videoregistrazioni, abbiamo dovuto compiere una seconda opera di selezione del materiale, vale a dire la scelta dell'unità di analisi. Guidate dal lavoro del

¹ Poiché tutte le insegnanti partecipanti alla ricerca sono donne, d'ora in avanti ci si riferirà a loro utilizzando il femminile.

gruppo di ricerca di Wells e collaboratori (Nassaji e Wells, 2000; Wells, 1999, 2007), discusso più approfonditamente nel corso del secondo capitolo, abbiamo optato per un'unità di analisi ampia, connessa alla tipica routine scolastica "domanda dell'insegnante - risposta dell'alunno - ripresa del docente", e che tenesse conto del contenuto del discorso. Nello specifico, l'unità di analisi in questa ricerca corrisponde alla *sequenza interattiva tematica*, definita come una serie di scambi discorsivi che iniziano con una domanda su un tema specifico e terminano nel momento in cui un nuovo argomento viene introdotto.

L'uso di software

La seconda sfida legata alla video-osservazione riguarda la possibilità di gestire l'editing dei filmati, ovvero le operazioni di montaggio e assemblaggio, e di ordinare ampie collezioni di materiale digitale all'interno di data base facilmente consultabili e sui quali sia possibile realizzare un lavoro di organizzazione, trascrizione e analisi.

Per rispondere a queste esigenze ci siamo avvalse dell'utilizzo di due software, Pinnacle 12 e Transana 2.42.

Pinnacle 12 è un programma che consente diverse operazioni di editing video, tra le quali il miglioramento di immagini e suoni e il montaggio di filmati precedentemente tagliati e selezionati. Oltre ad aumentare la nitidezza delle immagini e diminuire i rumori di sottofondo tipici di un'aula scolastica, l'uso di questo software si è reso necessario poiché 18 delle 32 riprese complessive in questa ricerca sono state realizzate utilizzando due telecamere che inquadravano da angolature diverse la medesima attività. Attraverso Pinnacle è stato possibile sincronizzare e assemblare all'interno di un'unica schermata entrambi i filmati. Il risultato di questo processo di editing è osservabile nella figura 1.1, all'interno della quale i volti di insegnante e alunni sono stati oscurati per ovvi motivi legati alla privacy.

Il software Transana 2.42 (www.transana.org) è progettato specificatamente per essere utilizzato su grandi collezioni video al fine di favorire il processo di visione, trascrizione, organizzazione e analisi del materiale. Oltre a garantire la creazione di un unico data base, il massimo punto di forza di questo programma sta nella continua e costante aderenza, in tutte le fasi di codifica e analisi, tra video, testo, annotazioni e categorie utilizzate. Tale coesione è resa possibile dall'utilizzo di *time codes* che sincronizzano un determinato segmento del video al frammento di trascrizione corrispondente (Mavrou, Douglas e Lewis, 2007).

Figura 1.1 - Editing video realizzato attraverso Pinnacle 12



Tra gli strumenti per l'analisi, una delle funzioni più vantaggiose di Transana è la possibilità di creare velocemente dei sintagmi chiamati *clip*, che nel caso di questa ricerca sono costituite dalle sequenze interattive tematiche, alle quali assegnare parole chiave. Le clip, provenienti dallo stesso filmato o da differenti file audio/video, possono a loro volta essere inserite in collezioni riproducibili in sequenza e diversificate in base a molteplici oggetti e temi di interesse. Attraverso Transana è infine possibile esplorare le categorie assegnate alle clip con strumenti grafici e testuali programmati per la costruzione di report riassuntivi.

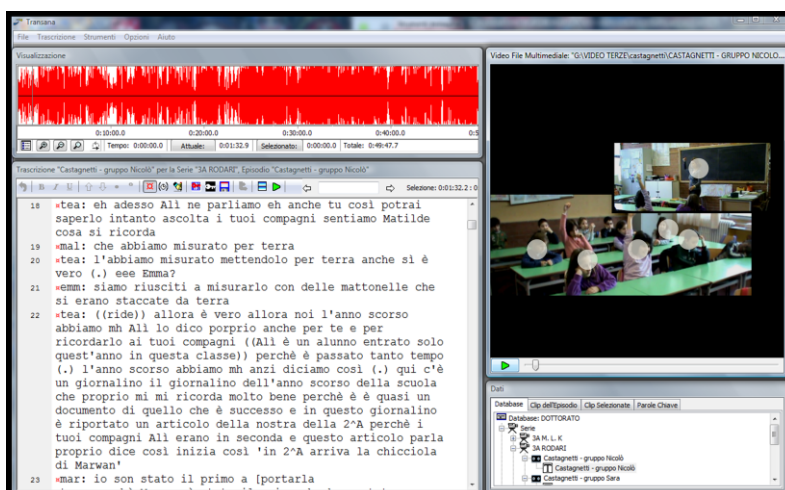
La trascrizione del materiale: un approccio video-combinato

La terza e ultima sfida legata alla video analisi delle interazioni consiste nella trascrizione. Nel corso degli anni, grazie al contributo di etnometodologi della conversazione e linguisti quali Jefferson (2004) e Du Bois (2003), sono state standardizzate alcune procedure di trascrizione per il materiale audio, mentre la trascrizione di dati video rimane una questione aperta che chiama in causa una serie di riflessioni sulla pratica stessa del trascrivere. Nella video-analisi, infatti, la trascrizione non è più il dato primario su cui il ricercatore lavora, ma costituisce uno strumento che sostiene la visione del video contribuendo a conservarne le caratteristiche di processualità e circolarità (Balestra, Everri e Venturelli, 2011).

L'interconnessione tra testo e trascrizione è stata garantita in ogni fase di questa ricerca dall'uso del software Transana, che abbina e sincronizza il video al testo corrispondente. Questo approccio *combinato* è essenziale per non perdere la visione d'insieme di un sistema complesso quale è la classe

scolastica, formata dall'attività e dall'apporto simultaneo di numerosi alunni. La figura 1.2 mostra come questo software riesca a connettere l'informazione digitale con il dato trascritto.

Figura 1.2 - Trascrizione *video-combinata* attraverso il software Transana



Oltre al lavoro su Transana, in fasi più avanzate di analisi dei dati è emersa l'esigenza di lavorare sulla trascrizione in modo da poterne codificare facilmente i vari turni di conversazione. Nel tentativo di mantenere il più possibile la complessità dell'interazione, fatta di sequenzialità, orientamenti reciproci tra gli attori e di aspetti non verbali, ogni sequenza interattiva individuata nei video è stata riportata su un file Excel segnalando per ogni turno conversazionale il numero della sequenza di appartenenza, il tempo, il numero del turno verbale, il parlante, il destinatario principale del messaggio e il dato verbale con l'aggiunta, tra doppie parentesi, della descrizione di elementi non verbali significativi (ad esempio: espressioni emotive, movimenti) e alcune note di campo (ad esempio: brusio, silenzio, alunni che alzano la mano) rilevanti per la comprensione del senso del discorso. Un esempio di trascrizione in Excel è riportato nella figura 1.3.

	A	B	C	D	E	F
1	NR.SEQUENZA	TEMPO	TURNO	SOGGETTO	DESTINATARIO	TESTO E NOTE
2	1	(0:00:00.0)	1	Insegnante:	>classe	(<i>l'insegnante ha disegnato una linea del tempo alla lavagna e vi ha segnato alcune date di nascita tra cui la sua, quella del nonno dell'alunno Giulio e quella di Giulio stesso</i>)) allora bimbi che cosa ha disegnato la maestra sulla lavagna? (.)
3					>Giulio	Giulio vatti a sedere per favore (.)
4					>Anna	si allora Anna
5	1	(0:00:12.2)	2	Anna:	>Insegnante	la linea del tempo
6	1	(0:00:13.7)	3	Insegnante:	>Anna	una linea del tempo (.)
7	1				>Marina	e che cosa vediamo su questa linea del tempo Marina?
8	1	(0:00:19.8)	4	Marina:	>Insegnante	le nascite (.) le nascite del nonno del nonno Claudio (<i>il nonno di Giulio</i>)) e la tua (<i>la data di nascita dell'insegnante</i>))
9	1	(0:00:26.7)	5	Insegnante:	>Marina	la mia
10	1	(0:00:27.9)	6	Marina:	>Insegnante	e di Giulio
11	1	(0:00:29.3)	7	Insegnante:	>Marina	e di Giulio (.)

?	intonazione negativa
(())	commenti, elementi non verbali, note di campo
(***)	parlato incomprensibile
(n)	durata di una pausa nell'eloquio
(.)	pausa di durata non definita
↓↑	diminuzione o aumento del tono di voce
[	sovrapposizione

Complessivamente, hanno preso parte alla ricerca tre classi prime e cinque classi terze di scuola primaria, tutte organizzate a tempo pieno, appartenenti a tre scuole nella regione Emilia Romagna. Le tre classi prime comprendono ognuna 24 studenti, per un totale 72 alunni di età compresa tra i 6 e i 7 anni, di cui 15 di origine straniera, 35 femmine e 37 maschi. Le classi terze comprendono dai 18 ai 24 studenti e contano in totale 106 alunni di età compresa tra gli 8 e i 9 anni, 49 femmine e 57 maschi; 19 bambini sono di origine straniera.

In ogni classe lavorano due docenti, assegnate rispettivamente all'insegnamento di materie umanistiche o scientifiche. Le insegnanti, che hanno aderito alla ricerca su base volontaria, hanno un'età compresa tra i 35 e i 55 anni e la loro esperienza professionale varia da un minimo di 5 ad un massimo di 22 anni.

Nell'insieme, 16 insegnanti e 178 alunni hanno partecipato a questa ricerca. La composizione specifica di ogni classe è riportata nella tabella 1.1.

Tabella 1.1 - Composizione delle classi

		Maschi	Femmine	Italiani	Stranieri	Tot.
Classi prime	Classe 1	11	13	18	6	24
	Classe 2	13	11	19	5	24
	Classe 3	13	11	20	4	24
Classi terze	Classe 1	12	11	17	6	23
	Classe 2	12	11	19	4	23
	Classe 3	8	10	16	2	18
	Classe 4	13	8	14	7	21
	Classe 5	12	9	16	5	21
Totale	8	94	84	139	39	178

Per il reclutamento dei partecipanti appartenenti alle *classi prime*, abbiamo contattato i dirigenti scolastici di tre circoli didattici in provincia di Modena e abbiamo spiegato loro il tema della ricerca. Solo uno dei tre dirigenti ha aderito al nostro progetto.

Abbiamo quindi organizzato un incontro con le insegnanti durante il quale abbiamo illustrato gli obiettivi dello studio, le procedure di raccolta dei dati attraverso la videocamera e i diritti relativi all'eventuale ritiro dell'autorizzazione all'utilizzo del materiale. Alle sei insegnanti che hanno deciso di partecipare (3 classi) è stata fornita una dettagliata descrizione scritta del progetto, da consegnare ai genitori degli alunni, in cui si fornivano i recapiti della coordinatrice scientifica e della ricercatrice per l'eventuale richiesta di chiarimenti. Nessuno dei genitori si è opposto alla realizzazione della ricerca. Abbiamo quindi raccolto i consensi informati da parte delle insegnanti e di entrambi i genitori degli alunni e abbiamo infine fissato con le docenti il calendario delle videoregistrazioni.

Per il reclutamento dei partecipanti appartenenti alle *classi terze* abbiamo seguito gli stessi passi compiuti per le classi prime. Due dei tre

dirigenti scolastici contattati hanno deciso di promuovere il nostro studio all'interno delle loro scuole. Durante i primi incontri con le insegnanti, avvenuti in occasione di due collegi docenti, complessivamente quattordici di loro si sono mostrate disponibili a partecipare (7 classi). Purtroppo, pochi giorni dopo il nostro incontro, entrambe le insegnanti di una classe si sono ritirate dallo studio e in una delle sei classi rimanenti i genitori di ben cinque alunni si sono rifiutati di firmare il modulo di consenso informato. Abbiamo quindi dovuto rinunciare a condurre la ricerca in queste classi.

3. Procedure di raccolta dei dati

Per ognuna delle otto classi partecipanti alla ricerca sono state realizzate quattro videoregistrazioni, due per ciascuna insegnante. In totale, sono state ricavate 32 videoregistrazioni della durata complessiva di 24 ore e 37 minuti. Il tipo e la durata di ogni singola videoregistrazione sono riportati nella tabella 1.2.

Classi prime. Ad ognuna delle sei insegnanti delle classi prime è stato chiesto di essere videoregistrate durante la conduzione di una “lezione a tutta la classe” e di una “lezione a un sottogruppo di alunni”. Le insegnanti sono state libere di decidere quando consentire le videoregistrazioni, la durata dell'attività e l'argomento da trattare. Per ciò che concerne le videoregistrazioni di “lezioni frontali a sottogruppi di alunni”, alle insegnanti non è stata fornita alcuna indicazione in merito alla composizione dei gruppi. In fase di analisi ci siamo accorte che spesso essi non includevano i bambini che, durante la “lezione frontale a tutta la classe”, avevano evidenziato maggiori difficoltà o problematicità comportamentali.

Per permettere alle insegnanti e agli alunni di familiarizzare con la mia presenza e quella della telecamera in classe, ogni videoripresa è stata preceduta da registrazioni di prova della durata di 40 minuti in cui la telecamera non è mai stata realmente accesa. Inoltre, qualche giorno prima delle videoregistrazioni ho visitato ogni classe per circa un'ora al fine di presentarmi agli alunni, spiegare loro il motivo della mia presenza e rispondere ad eventuali domande e curiosità.

Tabella 1.2 - Corpus dei dati complessivo

	Classe	Insegnante	Attività	Disciplina	Durata lezione in min.sec.decimi
Classi prime	Classe 1	Italiano	Lezione	Italiano	52.17.1
			Sottogruppo	Italiano	22.43.8
		Matematica	Lezione	Matematica	42.47.1
			Sottogruppo	Matematica	31.13.5
	Classe 2	Italiano	Lezione	Italiano	51.23.0
			Sottogruppo	Immagine	56.22.6
		Matematica	Lezione	Scienze	58.34.5
			Sottogruppo	Immagine	57.36.8
	Classe 3	Italiano	Lezione	Italiano	53.25.3
			Sottogruppo	Italiano	48.34.8
		Matematica	Lezione	Matematica	47.55.3
			Sottogruppo	Matematica	64.12.1
Totale			12 lezioni		587.01.49 (9h., 47 min., 5.9 sec.)
Classi terze	Classe 1	Italiano	Sottogruppo 1	Storia	46.06.8
			Sottogruppo 2	Storia	47.44.6
		Matematica	Sottogruppo 1	Matematica	45.45.7
			Sottogruppo 2	Matematica	42.32.9
	Classe 2	Italiano	Sottogruppo 1	Storia	44.43.1
			Sottogruppo 2	Storia	43.17.4
		Matematica	Sottogruppo 1	Matematica	35.49.6
			Sottogruppo 2	Matematica	44.29.5
	Classe 3	Italiano	Sottogruppo 1	Italiano	43.44.3
			Sottogruppo 2	Italiano	43.55.0
		Matematica	Sottogruppo 1	Matematica	45.08.9
			Sottogruppo 2	Matematica	45.30.1
	Classe 4	Italiano	Sottogruppo 1	Italiano	44.44.0
			Sottogruppo 2	Italiano	39.12.5
		Matematica	Sottogruppo 1	Matematica	45.46.1
			Sottogruppo 2	Matematica	44.20.0
	Classe 5	Italiano	Sottogruppo 1	Italiano	55.28.5
			Sottogruppo 2	Italiano	45.05.3
		Matematica	Sottogruppo 1	Matematica	43.20.7
			Sottogruppo 2	Matematica	43.00.0
Totale			20 lezioni		889.45.0 (14 h., 49 min., 45 sec.)

Sia nelle classi prime sia nelle terze, la mia presentazione suonava pressappoco in questo modo: “Ciao, mi chiamo Consuelo e faccio una scuola per ragazzi grandi che si chiama Università. Come voi, anche io ho una maestra che mi ha dato un compito molto importante: mi ha mandata proprio in questa classe per osservare voi e la vostra insegnante mentre fate lezione. Dato che so che fate cose molto difficili, ho pensato di registrarvi con la telecamera. Così, se c’è qualcosa che non capisco subito, a casa posso riguardarvi come in un film. Volete aiutarmi a fare questo compito?”.

Durante le videoregistrazioni, ho posizionato la telecamera su un cavalletto in fondo all’aula ottenendo così un’inquadratura frontale dell’insegnante e di spalle degli alunni. Avevo giudicato questa collocazione la migliore tra diverse alternative al fine di inquadrare l’insegnante e il più elevato numero di bambini. Durante lo svolgimento delle attività, mi sono occupata di spostare e ri-direzionare la telecamera in modo da poter seguire i movimenti della docente e da poter far rientrare nell’inquadratura il maggior numero possibile di alunni, pur se di spalle. Purtroppo, in nessun filmato di “lezione a tutta la classe” è stato possibile riprendere la totalità degli studenti. In fase di trascrizione del materiale questo limite, unito ad un audio qualitativamente scarso per via della quantità di alunni presenti in classe, ha reso spesso difficoltosa l’identificazione del parlante e la comprensione delle parole dette.

Le “lezioni a tutta la classe” hanno riguardato diverse discipline: tre insegnanti hanno proposto un’attività di italiano, due una lezione di matematica e una docente un’attività di scienze. Per quanto riguarda le “lezioni a sottogruppi di alunni”, due insegnanti hanno proposto un’attività di italiano, due un’attività di matematica e due un laboratorio di immagine.

Classi terze. A ciascuna delle dieci insegnanti delle classi terze è stato chiesto di condurre una stessa lezione frontale, scelta liberamente, a due sottogruppi di alunni. Questa scelta è dipesa dall’interesse, nel quarto studio di questa ricerca, a considerare il fatto che le lezioni potessero avere un andamento interattivo simile (o diverso) a seconda (o indipendentemente da) dello stile di conduzione didattica dell’insegnante, dello specifico sottogruppo di alunni e della materia e argomento trattato. Per evitare che la composizione dei gruppi fosse stabilita dalle docenti, la procedura di divisione degli alunni si è basata sull’ordine alfabetico (per ciascuna docente, una lezione è stata rivolta agli alunni abbinati ai numeri pari, l’altra a quelli abbinati ai numeri dispari). Entrambe le insegnanti di ogni classe sono state invitate a proporre le proprie lezioni introducendo un argomento nuovo e stando nei 45-50 minuti di tempo.

Dopo aver riflettuto sui punti di forza, i limiti e le difficoltà emersi nel corso della prima fase di raccolta dei dati, in particolar modo durante la trascrizione e l'analisi, abbiamo deciso per le classi terze di adottare alcuni accorgimenti metodologici e procedurali. In primo luogo, abbiamo preferito aumentare il tempo da trascorrere con la classe prima delle videoregistrazioni. Ho quindi passato un'intera mattinata (h. 08.30 - 12.30) con ciascuna delle insegnanti durante lo svolgimento delle lezioni. Questo mi ha consentito di: (a) presentarmi, conoscere meglio gli alunni e le insegnanti e avere più tempo a disposizione per rispondere a dubbi, domande e curiosità; (b) annotare alcune riflessioni in merito al clima di classe e alle strategie di insegnamento adottate dalle docenti; (c) appuntare la collocazione dei bambini nell'aula; (d) effettuare videoregistrazioni di prova lunghe, in cui le telecamere non sono mai state realmente accese. Inoltre, per evitare di riprendere gli allievi solo di spalle e per facilitare la rilevazione del parlante ad ogni turno conversazionale, abbiamo utilizzato due telecamere per 18 delle 20 videoregistrazioni², una puntata sull'adulto e una posizionata frontalmente rispetto agli alunni. Come accennato nel paragrafo relativo all'uso dei software, i filmati provenienti dalle due telecamere sono stati poi assemblati in un unico video.

Per ciò che concerne la materia delle lezioni videoregistrate, due insegnanti hanno scelto di proporre un argomento di storia, tre docenti un'attività di italiano e cinque una lezione di matematica.

4. Aspetti etici della ricerca

In una ricerca che utilizzi la videoregistrazione come strumento principale per la raccolta dei dati, non si può prescindere da una riflessione etica che accompagni ogni fase di progettazione e realizzazione del lavoro (Derry et al., 2010).

A partire dalle indicazioni del Codice Deontologico degli Psicologi, in particolare l'articolo 9 sulla ricerca scientifica, e da quelle del Codice Etico della Ricerca proposto dall'Associazione Italiana Psicologi (AIP), sono stati individuati quattro argomenti eticamente rilevanti per questa indagine:

² L'utilizzo di due telecamere non è stato possibile per entrambe le video registrazioni di un sottogruppo di alunni in una classe in cui uno degli studenti aveva mostrato segni di imbarazzo verso la telecamera posizionata frontalmente. Per un approfondimento, si veda la sezione "Aspetti etici della ricerca".

- (a) I partecipanti devono essere informati degli scopi, dei rischi e dei potenziali benefici della ricerca, alla quale partecipano volontariamente;
- (b) I partecipanti devono essere informati del diritto di ritirare l'autorizzazione al consenso dei dati in qualsiasi fase dello studio;
- (c) Per i partecipanti minori è d'obbligo ottenere il consenso informato di entrambi i genitori;
- (d) È buona norma restituire i principali risultati della ricerca ai partecipanti.

Come descritto precedentemente, nella fase di reclutamento delle classi abbiamo provveduto ad illustrare a insegnanti e genitori gli obiettivi del progetto, le procedure di raccolta del materiale e i diritti relativi all'eventuale ritiro dell'autorizzazione all'utilizzo dei dati. All'interno dei moduli di consenso informato è stato specificato che i video avrebbero potuto essere utilizzati in contesti accademici e formativi senza che i volti di insegnante o alunni fossero camuffati o nascosti.

Durante la raccolta dei dati nelle classi terze, è da segnalare che l'utilizzo di due videocamere non è stata possibile per un sottogruppo di alunni nella "classe cinque". Infatti, nel corso della mattinata trascorsa insieme alla classe e precedente alle videoregistrazioni, mi sono resa conto che un bambino mostrava evidenti segni di imbarazzo verso la telecamera (spenta, in fase di videoregistrazione di prova) posizionata frontalmente. Poiché il Codice Etico della Ricerca in Psicologia sottolinea che è doveroso, nei limiti delle possibilità del ricercatore, evitare stati di disagio nei partecipanti (articolo 3), abbiamo deciso solo per questo sottogruppo di videoregistrare le lezioni di matematica e italiano per mezzo di un'unica telecamera posizionata in fondo all'aula.

Ad analisi ultimate, sia per le classi prime sia per le classi terze sono stati previsti diversi incontri di restituzione del materiale. Più in specifico, abbiamo incontrato ciascuna coppia di insegnanti al fine di restituire loro i risultati delle analisi specifici per la singola classe, mentre i dati complessivi sono stati presentati all'intero collegio docenti delle scuole coinvolte. Durante questi momenti di restituzione si è fatto ampio uso della tecnica del video feed-back (Alsawaie e Alghazo, 2009; Calandra e Gurvitch, 2008), in cui l'utilizzo di video appositamente tagliati e montati sostiene e accompagna la riflessione su pratiche educative critiche e virtuose. In generale, le insegnanti hanno espresso un grande entusiasmo per questa procedura, sottolineando che *“un conto è vedere dei numeri in una tabella e un conto è rivedersi come in un film, e vedere cosa fai di giusto e di*

*sbagliato (...) notando cose di cui magari in quel momento lì non ti eri proprio accorta”*³.

Infine, per proteggere l’anonimato dei bambini e delle insegnanti, abbiamo utilizzato degli pseudonimi in ciascuna presentazione scritta o articolo che contenesse la trascrizione di brani tratti dalle videoregistrazioni, ivi compresa questa tesi di dottorato.

³ La frase virgolettata è tratta da una restituzione alle insegnanti audio registrata.

Capitolo 2

UN'ANALISI SEQUENZIALE DEL DISCORSO IN CLASSE*

Abstract. Il primo studio esamina le condizioni in base alle quali lo scambio tripartito IRF (*Initiation, Response, Follow up*), considerato in letteratura come l'unità di base del discorso in classe, può assumere diversi significati e orientamenti interattivi.

Sono due gli obiettivi di questa parte della ricerca. Innanzitutto, si intende descrivere le principali caratteristiche del discorso in classe in termini di tipologia e numero di domande degli insegnanti, risposte degli alunni e follow up dei docenti. Il secondo scopo è di esplorare e identificare, attraverso un'analisi statistica sequenziale, le diverse forme e significati che il dialogo educativo può assumere rimanendo all'interno di una medesima struttura discorsiva, vale a dire la sequenza interattiva formata da diversi scambi tripartiti IRF tra loro concatenati.

Lo studio si basa sulle 12 videoregistrazioni realizzate nelle classi prime partecipanti alla ricerca (587 minuti di materiale video-registrato). Il corpus dei dati è composto di 828 scambi tripartiti IRF, a loro volta raggruppati in 218 sequenze interattive. Per le analisi sono stati utilizzati i programmi SDIS (Sequential Data Interchange Standard) e GSEQ (Generalized Sequential Querier), creati appositamente per l'analisi sequenziale di eventi interattivi.

I risultati indicano che il discorso in classe può svilupparsi seguendo quattro orientamenti: *dialogico, monologico, co-costruttivo* e di *scaffolding*.

1. La struttura del discorso in classe

In psicologia dell'educazione è ampiamente condivisa la tesi secondo cui le *conversazioni* in classe, per la loro capacità di promuovere la partecipazione attiva degli alunni alle pratiche quotidiane, sono efficaci nell'incoraggiare gli allievi a sviluppare nuove conoscenze e ad ampliare la propria comprensione degli oggetti di studio (Alexander, 2003; Pontecorvo, 1999). Tuttavia, come argomenta Wilen (2004), è molto raro che gli

* Una parte dei risultati di questo studio è pubblicata in:
Molinari, L., Mameli, C., e Gnisci, A. (in stampa). A sequential analysis of classroom discourse in Italian Primary Schools. The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*.

insegnanti favoriscano conversazioni propriamente dette. In una vera conversazione, i ruoli di parlante e ascoltatore si alternano e gli argomenti oggetto di discussione, così come la successione dei turni, non sono predeterminati (Psathas, 1995; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974). In classe, invece, è solitamente l'insegnante a porre le domande, decidendone il contenuto e selezionando l'alunno che potrà intervenire, e a riprendere il turno di parola subito dopo il contributo dell'allievo (Cazden, 1986; Mehan, 1985).

Parlare di conversazioni in ambito scolastico significa dunque deformare il significato del termine e non riconoscere le peculiari caratteristiche che il discorso in classe assume rispetto ad altri contesti (Fele e Paoletti, 2003; Lin, 2007). Tali specificità sono legate al ruolo dell'insegnante, tenuto al rispetto di programmi didattici definiti, e alla sua posizione di potere che implica non solo il controllo dello svolgersi ordinato delle attività ma anche l'assunzione del ruolo di *primary knower*, garante dell'unica e vera conoscenza scientifica (Candela, 1999). L'esercizio di queste funzioni, indispensabili per il regolare svolgersi delle attività scolastiche, sembra essere sostenuto in classe da uno specifico pattern discorsivo tripartito che tende a dominare il dialogo educativo e che è riconosciuto in letteratura come IRF.

L'unità di base del discorso

Si deve al classico studio di Sinclair e Coulthard (1975) il riferimento all'IRF (*Initiation-Response-Follow up*) come all'unità di base del discorso in classe. Questo pattern discorsivo è composto di tre turni: l'insegnante inizia un'interazione linguistica ponendo una domanda alla classe o a uno specifico alunno selezionato, quindi uno studente risponde e infine l'insegnante replica fornendo all'allievo un feedback⁴.

Al pattern tripartito IRF sono state attribuite nel tempo alcune caratteristiche fondamentali. In primo luogo, esso rappresenta una routine verbale facilmente individuabile e pervasiva della vita scolastica, poiché organizza la grande maggioranza dei discorsi nelle classi di diverso ordine e grado (Alexander, 2001; Liu, 2008; Lyle, 2008; Myhill, 2006; Nassaji e Wells, 2000; O'Connor e Michaels, 2007; Wilen, 2004). In secondo luogo,

⁴ Lo scambio IRF è stato successivamente definito IRE (*Initiation – Response – Evaluation*) in seguito ai lavori di Mehan (1979), che precisò come spesso il terzo turno dell'insegnante corrispondesse ad una valutazione positiva o negativa del contributo dell'alunno, più o meno corretto e rispondente agli obiettivi didattici del docente.

lo scambio IRF è considerato il principale indicatore dell'interazione in classe dal momento che è proprio attraverso le loro domande che gli insegnanti richiedono e facilitano la partecipazione degli alunni ai discorsi (English, Hargreaves e Hislam, 2002; Wells e Arauz, 2006). Infine, attraverso questo scambio tripartito i docenti esercitano e mantengono il proprio potere sugli allievi, decidendo con la domanda il contenuto del discorso e l'allocazione dei turni e giudicando, attraverso il follow up, i loro interventi (Burns e Myhill, 2004; Nystrand et al., 2003).

I risultati ottenuti in studi condotti su materiale video o audio registrato raccolto durante lezioni frontali (Hardman, Smith e Wall, 2003; Hargreaves et al., 2003; Lin, 2007; Lyle, 2008; Mercer, 2008; Myhill, 2006) hanno mostrato che la grande maggioranza delle domande che gli insegnanti rivolgono ai propri allievi sono di tipo fattuale e richiedono agli studenti risposte brevi dal contenuto predeterminato; inoltre, pare che il terzo turno all'interno dello scambio tripartito corrisponda generalmente ad una semplice valutazione del contributo dell'alunno in termini di correttezza.

Attenendosi ai risultati di questi e altri studi, diversi autori (Alexander, 2001, 2006; Hardman, 2011; Hardman, Smith e Wall, 2003; Hargreaves et al., 2003; Lyle, 2008; Wilen, 2004) hanno avanzato un'interpretazione dell'IRF come di un *recitation script*, espressione di uno stile di insegnamento trasmissivo e *monologico*, in cui il docente è concentrato sull'esecuzione del programma scolastico e gli alunni sono costretti a risposte brevi e senza possibilità di replica. Il *recitation script* è stato poi contrapposto al discorso *dialogico* (Alexander, 2006; Skidmore, 2006), in cui l'insegnante facilita uno spazio di voci plurime e incoraggia l'espressione e il confronto di idee e punti di vista originali facilitando la partecipazione estesa degli allievi al dialogo educativo. La distinzione tra monologismo e dialogismo in classe ha portato alcuni autori (Alexander, 2001; Hardman, 2011; Lyle, 2008) a considerare questi due discorsi come strutturalmente diversi: da una parte, il monologismo è concepito come una struttura semplice di discorso caratterizzata dalla presenza del pattern tripartito IRF; dall'altra, il dialogismo è considerato come una struttura complessa di discorso fondata su interazioni verbali diverse dall'IRF.

Verso il superamento dell'isomorfismo IRF / recitation script

A partire dalla constatazione della grande prevalenza in classe del discorso monologico e dalla convinzione che sia invece il discorso dialogico che, facilitando la partecipazione attiva e ampia degli alunni, favorisca maggiormente i processi di apprendimento, sono state sviluppate in alcuni paesi, come la Gran Bretagna, strategie nazionali (DfEE, 1998, 1999) di

alfabetizzazione e di insegnamento della matematica il cui obiettivo era quello di incrementare l'uso di uno stile dialogico di insegnamento. Tuttavia, i risultati di questi progetti sono stati in parte insoddisfacenti e hanno testimoniato la grande difficoltà, da parte degli insegnanti, ad abbandonare o anche solo a ridurre l'uso del recitation script (Hardman, Smith e Wall, 2003; Hargreaves et al., 2003; Mroz, Smith e Hardman, 2000). Lefstein (2006) spiega questo fallimento sottolineando come i vincoli intrinseci del contesto scolastico (ad esempio: il compito del docente di limitare la libertà degli studenti per mantenere il controllo sulla classe, la necessità di rispettare gli obiettivi didattici, di trasmettere contenuti, di assegnare compiti e di valutare gli alunni) rendano poco realistico, se non addirittura utopistico, l'attuazione di approcci discorsivi puramente dialogici.

All'interno di questo dibattito, indubbiamente complesso e articolato, tra la necessità di controllare la classe e donarle più ampio respiro, le argomentazioni del gruppo di ricerca di Wells (Nassaji e Wells, 2000; Wells, 1999, 2007; Wells e Arauz, 2006) irrompono con una grande portata innovativa, introducendo considerazioni che portano a rileggere sotto una nuova luce molti degli assunti legati all'uso del recitation script. Questi autori si chiedono infatti se quella che viene considerata come la forma monologica del discorso, l'IRF, non sia in realtà compatibile con un orientamento interattivo dialogico della sequenza comunicativa.

Wells e collaboratori (Nassaji e Wells, 2000; Wells, 1993, 1999, 2007) ritengono che sia in primo luogo la forma delle domande a orientare in modo diverso gli scambi tripartiti. Se il quesito posto dal docente riguarda informazioni note, è lecito aspettarsi che l'insegnante assuma il ruolo di conoscitore primario, limitandosi successivamente a valutare una risposta. Diversamente, se la domanda è relativa a un'opinione, un'ipotesi, oppure un'informazione personale, in cui non esiste un'unica risposta attesa e corretta, l'insegnante può agevolare la partecipazione di diversi alunni al fine di favorire il confronto e la condivisione di idee.

Oltre a Wells, anche altri autori hanno sottolineato la possibilità che certi tipi di domande favoriscano modalità dialogiche di insegnamento. Myhill (2006), ad esempio, ha utilizzato un approccio multi metodo per indagare il discorso in classe in 54 lezioni di letteratura e matematica registrate in diverse scuole primarie. Nello studio, l'autrice ha messo a punto un sistema di codifica di distinzione delle domande secondo dimensioni formali e funzionali: in base alla forma, sono state individuate domande fattuali (con un'unica risposta corretta prestabilita), speculative (che richiedono idee, commenti, ipotesi), procedurali (miranti a controllare l'organizzazione e il buon andamento della lezione) e di processo (che

invitano gli alunni ad articolare la loro comprensione delle cose e a spiegare il proprio pensiero); in base alla funzione, si sono distinte domande di conduzione della classe, richieste di contenuti fattuali, costruzione di contenuti e costruzione del pensiero. L'autrice ha mostrato come più del 60% delle domande siano fattuali e richiedano informazioni precostituite orientandosi in senso monologico. Allo stesso tempo, essa riconosce come i quesiti di processo, con funzione di costruzione di contenuti e di pensiero, benché rari, siano utili a organizzare il discorso in senso dialogico.

In linea con lo studio di Myhill (2006), Nystrand e collaboratori (Nystrand, 1997; Nystrand et al., 2003) riportano i risultati di un'imponente indagine sugli effetti dei pattern discorsivi di insegnamento, condotta su un corpus di dati composto da 400 lezioni di letteratura inglese osservate in 25 scuole di secondo grado in Inghilterra. Focalizzandosi sulle differenti tipologie di domande poste dagli insegnanti, lo studio ha mostrato che l'adozione di modelli interattivi improntati alla dialogicità promuove gli apprendimenti (misurati attraverso test scritti). I dati hanno infatti messo in luce che un modello educativo monologico, connotato da domande fattuali in cui vengono richieste informazioni note precedentemente studiate, è particolarmente frequente in classi a basso rendimento. Al contrario, nelle classi ad alta performance accademica l'orientamento monologico si alterna spesso a un *dialogic approach*, che si serve di domande autentiche per sollecitare risposte lunghe e complesse, dal contenuto non rigidamente predeterminato. Nonostante le prove di grande efficacia, l'insegnamento dialogico rappresenta nei dati degli autori meno del 7% del discorso in classe.

In aggiunta alla forma della domanda, anche il terzo turno è importante nell'influenzare il significato del discorso. Oltre ad un follow up valutativo, Wells e colleghi (Nassaji e Wells, 2000; Wells, 1999, 2007) hanno mostrato che la ripresa del contributo dell'alunno può essere utilizzata anche per chiarire, esemplificare, espandere, spiegare o giustificare un precedente intervento di un allievo, oppure per richiedere allo studente un approfondimento della risposta o un'ulteriore riflessione.

Il superamento dell'isomorfismo tra struttura discorsiva e orientamento interattivo assume una valenza teorica e metodologica di grandissimo interesse poiché ammette la possibilità di favorire il dialogo in classe (Skidmore, 2006) rispettando la struttura formale dell'insegnamento e non rinunciando all'esercizio del controllo sugli allievi. La possibilità che i membri di una classe siano coinvolti e co-partecipino nella negoziazione dei significati è realizzabile anche all'interno di discorsi strutturati secondo lo scambio IRF, a patto che l'orientamento interattivo dell'insegnante,

definibile a seconda della tipologia di domanda ma soprattutto del tipo di follow-up, sia indirizzato in senso dialogico.

Dalla frammentazione alla sequenzialità del discorso in classe

Il superamento dell'isomorfismo tra IRF e recitation script pone al ricercatore il compito di chiarire in quali condizioni una struttura di discorso basata sullo scambio tripartito si presti a favorire dialoghi fondati su reciprocità e condivisione senza richiedere all'insegnante di rinunciare al suo ruolo di guida e di controllo. Questa sfida, tuttavia, richiede alcuni aggiustamenti metodologici.

In primo luogo, è necessario evitare la frammentazione del discorso in classe, per sua natura complesso, in una serie di scambi tripartiti IRF tra loro slegati. Già nel 1979, Mehan aveva sottolineato come le interazioni discorsive insegnante-alunni fossero organizzate attorno a diversi *topics*. Sulla base di queste osservazioni, l'autore suggeriva di connettere l'unità minima, l'IRF, con l'unità più ampia, l'intera lezione, riferendosi ai *Topically Related Set (TRS)*, composti da diversi scambi interattivi tra loro concatenati e a loro volta connessi all'interno di un'unità di apprendimento. Successivamente, Wells (1993, 1999) ha ripreso questi assunti sottolineando che spesso un unico scambio tripartito non è sufficiente a chiarire o esaurire un argomento, tanto che accade regolarmente che ad uno scambio se ne leghino altri. Per queste ragioni è preferibile adottare un'unità di base del discorso più ampia, che Nassaji e Wells (2000) definiscono *sequenza interattiva*, composta da uno scambio nucleare e da altri scambi ad esso connessi e valutati dai partecipanti come necessari per completare e dare senso al tema trattato.

Il secondo aspetto riguarda le molteplici voci che contribuiscono alla costruzione del discorso in classe e la cui esistenza può essere colta solo prendendo in considerazione un'unità interattiva ampia (Molinari e Mameli, 2011). A prima vista, un'analisi del discorso rigidamente ancorata al susseguirsi di scambi tripartiti sembra ridurre le modalità di partecipazione al dialogo ad una somma di scambi diadici prodotti, come in una partita a tennis, dall'insegnante e da un solo alunno alla volta. La tendenza a costringere il pattern tripartito entro i confini della diade si riscontra in letteratura nella netta distinzione tra destinatario e pubblico (Fasulo e Girardet, 2002): il primo indica l'alunno a cui l'insegnante si rivolge esplicitamente, mentre il secondo rimanda al resto della classe, concepita come una sorta di unità indifferenziata, che si suppone sia in ascolto ma che non partecipa attivamente alla discussione. Tuttavia, chiunque sia entrato in un'aula durante una lezione sa che la riduzione delle interazioni a scambi

diadici è un'operazione artificiale: la classe è un luogo vivace, in cui non è raro che più alunni parlino simultaneamente o intervengano a proposito di un medesimo tema oggetto di discussione.

Infine, lo studio sul discorso in classe si è da sempre concentrato sui processi di insegnamento e apprendimento escludendo dai suoi focus di ricerca la valenza relazionale ed emotiva naturalmente associata al discorso stesso (Skidmore, 2006). Eppure, la valutazione della risposta di un alunno è rilevante non solo per ciò che l'insegnante dice, ma anche per *come* lo dice: accade infatti spesso che la replica del docente ad un intervento non si limiti a valutare la risposta di uno studente come giusta o sbagliata, ma comunichi elementi di qualifica o squalifica dello studente come persona. Analizzare gli aspetti verbali e non verbali del discorso, in particolare del terzo turno, è quindi importante per catturare quei significati con valenza relazionale che vanno oltre i contenuti didattici e che hanno un forte impatto sull'andamento scolastico degli alunni (Pianta, 2001; Skidmore, 2006).

A partire da queste considerazioni sulla natura complessa del dialogo educativo, i ricercatori dovrebbero riconoscere l'esigenza di indagare il discorso in classe rispettandone la struttura tripartita ma, al medesimo tempo, mantenendone gli aspetti dinamici e sequenziali. La questione del metodo di ricerca è dunque fondamentale. Sino ad ora, il discorso in classe è stato studiato in riferimento a uno di due framework metodologici, quello qualitativo e quello quantitativo. Gli studi qualitativi (Candela, 1999, 2005; Haneda, 2005; Margutti, 2010; Scott, Mortimer e Aguiar, 2006) si sono concentrati su specifici esempi di sequenze, esaminando approfonditamente alcune delle loro caratteristiche. Questi studi hanno fornito un forte impulso allo sviluppo della conoscenza del discorso in classe e hanno contribuito a preservarne gli aspetti sequenziali; tuttavia, rinunciando all'analisi quantitativa, essi non sono stati capaci di generalizzare i risultati di casi specifici a corpus di dati più ampi. Parallelamente, studi descrittivi basati su ampie collezioni di dati (Myhill, 2006; Vaish, 2008; Wells e Arauz, 2006) hanno offerto un quadro quantitativo dettagliato dello scambio tripartito o di singole parti di esso, offrendo maggiore spazio alla generalizzazione dei risultati, ma hanno trascurato le caratteristiche sequenziali e dinamiche dell'interazione in classe.

Pur riconoscendo i vantaggi di entrambi questi metodi, è necessario in letteratura lo sforzo di integrarli e di proporre un'analisi rigorosa capace di mettere in risalto i molteplici significati dello scambio tripartito IRF evidenziando le connessioni sequenziali tra una certa tipologia di domanda, un determinato tipo di risposta e uno specifico terzo turno, sia all'interno di

singoli scambi tripartiti sia tra uno scambio tripartito e l'altro, all'interno di medesime sequenze interattive.

2. *Obiettivi*

Sono due gli scopi di questo studio.

Il primo è di descrivere le caratteristiche del discorso in tre classi prime di scuola primaria. Basandoci sui risultati di studi precedenti (Hardman, Smith e Wall, 2003; Myhill, 2006; Lin, 2007; Nystrand, 1997; Nystrand et al., 2003) ci aspettiamo che:

- (a) il pattern IRF sia una routine discorsiva pervasiva e, nella maggior parte dei casi, sia concatenato ad altri scambi tripartiti all'interno di catene significative che formano sequenze interattive;
- (b) gli insegnanti tendano a dominare e controllare il discorso in classe attraverso l'uso di domande focalizzate, dal contenuto predeterminato, mirate a ottenere dagli alunni risposte brevi e valutabili secondo criteri di correttezza;
- (c) il terzo turno trasmetta non solo un significato relativo al contenuto didattico ma anche di tipo relazionale;
- (d) le interazioni discorsive comprendano il contributo di più attori all'interno di medesime sequenze interattive.

Il secondo obiettivo consiste nel mostrare, attraverso l'uso di un'analisi statistica sequenziale, i diversi orientamenti delle sequenze interattive. Nello specifico, prevediamo che la stessa organizzazione strutturale del discorso, basata su scambi IRF tra loro concatenati, possa orientare diversamente l'interazione tra insegnante e alunni a seconda di tre condizioni: il tipo di domanda del docente, la forma e la correttezza della risposta dell'alunno e la qualità del terzo turno dell'insegnante.

3. *Metodo*

Corpus dei dati e procedure analitiche

Questo studio si basa sulle 12 lezioni videoregistrate nelle tre classi prime partecipanti alla ricerca (9 ore e 47 minuti di riprese).

Dopo aver trascritto il materiale videoregistrato, insieme ad un secondo giudice⁵ abbiamo distinto i momenti interattivi delle lezioni da quelli non interattivi⁶. Partendo dalle domande dell'insegnante, abbiamo proseguito individuando l'insieme dei pattern tripartiti IRF presenti nel materiale selezionato. Complessivamente, sono stati identificati 828 scambi tripartiti, che abbiamo distinto in *nucleari* (che introducendo un nuovo tema danno inizio a una sequenza interattiva) e *legati* (connessi e dipendenti dallo scambio precedente). In totale, sono stati individuati 218 scambi nucleari che danno origine ad altrettante sequenze interattive.

Abbiamo quindi categorizzato ogni singolo turno verbale appartenente agli scambi tripartiti identificati seguendo lo schema di codifica descritto nel paragrafo seguente. Per calcolare l'affidabilità delle procedure analitiche, il 10% del corpus dei dati (corrispondente a 22 sequenze estratte in maniera casuale) è stato codificato da un terzo giudice indipendente precedentemente addestrato. Su questo materiale è stato misurato l'indice di accordo della K di Cohen⁷ che è risultato di .94.

Sistema di codifica

Il sistema di codifica è stato sviluppato seguendo i suggerimenti di diversi autori (Myhill, 2006; Nassaji e Wells, 2000; Nystrand et al., 2003) ed è presentato nelle tabelle 2.1, 2.2 e 2.3.

Abbiamo categorizzato le domande delle insegnanti in base alla funzione e alla forma. Per le risposte degli alunni abbiamo considerato tre criteri: la forma, la correttezza e l'articolazione. Infine, abbiamo codificato i follow up delle docenti in base a due categorie, una relativa alla dimensione didattica e la seconda inerente la qualità della relazione. Quest'ultima dimensione è stata codificata tenendo in considerazione aspetti sia di contenuto sia di tipo non verbale (tono di voce, espressioni facciali, gesti, sguardi) ed è stata siglata solo nel momento in cui sia io sia il secondo

⁵ In questo caso il primo e il secondo giudice lavorano in modo interdipendente: la selezione delle porzioni interattive di lezione, l'identificazione delle unità di analisi e le operazioni di codifica sono svolte solo dopo aver raggiunto un pieno accordo.

⁶ Come descritto nel precedente capitolo, in questa ricerca i momenti interattivi di una lezione sono definiti come tutti gli scambi discorsivi tra l'insegnante e uno o più alunni durante attività collettive, ovvero a cui tutta la classe è chiamata ad assistere e partecipare.

⁷ Per il calcolo dell'indice K di Cohen ci siamo avvalse della funzione *compute K* fornita dal programma di analisi statistica GSEQ (Generalized Sequential Quierier; Bakeman e Quera, 1995; Gnisci e Bakeman, 2000).

giudice fossimo entrambi d'accordo nel ritenere chiara ed evidente la valenza relazionale del turno.

Tabella 2.1 - Sistema di codifica delle domande

Categoria	Sottocategoria	Descrizione	Esempi
Funzione	Nucleare	L'insegnante pone una domanda che dà origine ad una nuova sequenza interattiva.	* ⁸ Ins: Daria "una sera una zanzara entrò in azione" tu mi sai dire quante paroline ci sono ((sottinteso: in questa frase))?
	Elaborazione	L'insegnante chiede ad un alunno di elaborare, chiarire o approfondire il suo precedente contributo.	Ins: "una notte" è solo una parola? Alunno: no *Ins: quindi quante paroline ci sono in "una notte"?
	Rilancio	L'insegnante rilancia una domanda precedente ad un nuovo alunno all'interno della stessa sequenza interattiva.	Ins: ma secondo te Luca perché è bello lavorare a coppie? ... *Ins: e invece secondo te Sara?
Forma	Autentica	L'insegnante pone una domanda aperta la cui risposta non è predeterminata.	*Ins: cosa ci vedi in questa macchia di colore?
	Mirata	L'insegnante pone una domanda che ammette un'unica risposta corretta, più o meno lunga o elaborata.	*Ins: se voglio fare un'addizione dovrò usare il segno "più" o il segno "meno"?

⁸ L'asterisco indica il turno verbale esemplificativo del codice descritto.

Tabella 2.2 - Sistema di codifica delle risposte

Categoria	Sottocategoria	Descrizione	Esempi
Forma	Richiesta	La risposta dell'alunno è stata richiesta dall'insegnante che gli ha assegnato il turno di parola.	Ins: cosa ottengo Roberta se mescolo il rosso con il blu? *Roberta: il viola
	Non richiesta o Sostitutiva	La risposta dell'alunno non è stata richiesta dall'insegnante oppure l'alunno interviene al posto di un compagno a cui è stato assegnato il turno di parola.	Ins: Mario che animale ci dovrebbe andare in questa casella? *Giorgio: il gatto
Correttezza	Corretta	La risposta dell'alunno è corretta.	Ins: quindi quant'è tre più tre? *Alunno: sei
	Scorretta / Parzialmente corretta	La risposta dello studente è errata o incompleta.	Ins: mi puoi dire quali sono i colori primari? *Alunno: il giallo e il rosso
	Non valutabile	La risposta dell'alunno segue una domanda autentica e non è quindi valutabile secondo criteri di correttezza. Oppure, a causa della cattiva qualità dell'audio, la risposta dell'alunno non è udibile e pertanto non può essere valutata.	Ins: cosa ci vedi in questa macchia di colore? *Alunno: io ci vedo una signora seduta su una sedia rossa
Articolazione	Minimale	La risposta dell'alunno è breve e semplice (1-5 parole).	Ins: che operazione dovrò usare per risolvere questo problema? *Alunno: il più
	Complessa	La risposta dell'alunno è lunga ed elaborata (più di 5 parole).	Ins: cosa notate in questo ramo dell'albero? *Alunno: sembra una Y come quella dello 'yin' e 'yang'
	Non valutabile	A causa della cattiva qualità dell'audio, la risposta dell'alunno non è udibile e pertanto non può essere valutata.	

Tabella 2.3 - Sistema di codifica dei follow up

Categoria	Sottocategoria	Descrizione	Esempi
Didattico	Semplice	L'insegnante accetta la risposta dell'alunno (giudicandola positivamente o ripetendola in tono affermativo) o la corregge fornendo la risposta corretta.	*Ins: ok bene // no nove meno sei fa tre non due
	Articolato	L'insegnante elabora la risposta precedente, la riformula o aggiunge nuovi dettagli e informazioni.	Marta: se devo andare da due a quattro allora la Rana Rina deve fare due salti in avanti sulla linea dei numeri *Ins: quindi come ha detto Marta due più due è uguale a quattro ed è una addizione
	Scaffolding	L'insegnante incoraggia l'alunno a continuare la sua risposta o aiuta il bambino a correggersi.	Ins: quali lettere usiamo per scrivere "fare"? Alunno: F *Ins: ok la prima è giusta su continua
	Rifiuto/Mancante	L'insegnante rifiuta direttamente la risposta dell'alunno oppure il terzo turno è mancante.	Ins: come la leggiamo questa parola Alice? Marco: italiano *Ins: no adesso la smetti di parlare senza aver alzato la mano
	Qualifica	L'insegnante valorizza non solo la risposta dell'alunno ma anche la sua competenza.	*Ins: oh molto bene perfetto Elisa
Relazionale	Squalifica	L'insegnante squalifica non solo la risposta dell'alunno ma anche la sua competenza.	*Ins: tu devi sempre dire il contrario di quello che dicono gli altri vero?
	Neutro	Nel terzo turno l'insegnante non esprime un significato relazionale chiaro e riconoscibile.	*Ins: ok

Analisi dei dati

Per l'analisi dei dati abbiamo utilizzato i programmi *SDIS* - Sequential Data Interchange Standard e *GSEQ* - Generalized Sequential Querier (Bakeman e Quera, 1995; Gnisci e Bakeman, 2000).

Il software *SDIS* garantisce la definizione dei dati in un formato di scrittura compatibile con l'analisi sequenziale realizzabile tramite *GSEQ*. Dopo aver codificato il materiale videoregistrato, abbiamo riportato i codici all'interno del software *SDIS* attraverso una procedura di registrazione che consentisse di mantenere nell'ordine originale ogni evento appartenente allo scambio composto da domanda, risposta e terzo turno. Di seguito è riportato un breve esempio del file di dati:

```
%insegnante uno-lezione a tutta la classe%
SQ01+ NA06+ NT11+
PO01 DFU1 DFO1 RF1 RC4 RA1 FD06 FR3 .
PO02 DFU5 DFO1 RF1 RC4 RA1 FD04 FR1 .
PO03 DFU3 DFO1 RF1 RC4 RA2 FD05 FR1 .
PO04 DFU3 DFO1 RF1 RC4 RA1 FD04 FR1 .
PO05 DFU3 DFO1 RF1 RC4 RA1 FD04 FR3 .
PO06 DFU3 DFO1 RF1 RC4 RA1 FD05 FR1 .
PO07 DFU3 DFO1 RF1 RC4 RA2 FD05 FR1 .
PO08 DFU3 DFO1 RF1 RC4 RA1 FD05 FR3 .
...
```

La prima riga riporta gli estremi dell'attività codificata, che in questo caso corrisponde alla *lezione a tutta la classe* dell'*insegnante uno*. La seconda riga identifica e descrive la sequenza all'interno dell'attività: nell'esempio, si tratta della sequenza 1 (SQ01), a cui intervengono complessivamente sei alunni (NA06) e che è formata da 11 scambi tripartiti (NT11). Le righe successive rappresentano ciascuna uno scambio tripartito per il quale sono stati indicati: la posizione numerica dello scambio all'interno della sequenza (PO); la funzione (DFU) e la forma (DFO) della domanda; la forma (RF), la correttezza (RC) e l'articolazione (RA) della risposta; la dimensione didattica (FD) e la valenza relazionale (FR) del terzo turno. Infine, ogni scambio tripartito è separato da quello seguente da un punto.

Abbiamo quindi importato il file in formato *SDIS* all'interno del software *GSEQ*, attraverso il quale abbiamo realizzato due tipi di analisi. In primo luogo, abbiamo calcolato le frequenze osservate dei codici e le loro

percentuali al fine di dipingere un quadro delle caratteristiche generali del discorso in classe (obiettivo 1).

In secondo luogo, abbiamo eseguito un'analisi sequenziale per rispondere al secondo obiettivo dello studio. Più in specifico, abbiamo estratto dai dati delle tabelle bidimensionali $A \times B$ contenenti informazioni sul verificarsi sequenziale degli eventi. In ciascuna tabella di contingenza, la prima variabile (A) rappresenta un determinato evento, ad esempio una certa tipologia di domanda, mentre la seconda variabile (B) rappresenta l'evento avvenuto dopo A, ad esempio una certa tipologia di risposta. Nel linguaggio di GSEQ, l'evento A è chiamato *given*, mentre l'evento B è denominato *target*. La significatività dell'associazione sequenziale tra un *given* e un *target* può essere ricercata su diversi livelli, o *lag* (lag 0, lag 1, lag 2, lag n). Il lag 0 corrisponde all'analisi sequenziale dei codici all'interno di un medesimo scambio tripartito (ad esempio, tra una domanda e la risposta seguente). Il lag 1 si riferisce all'analisi dei codici contenuti in scambi tripartiti contigui (ad esempio, una domanda e quella successiva nello scambio tripartito seguente). Il Lag n corrisponde quindi all'analisi di codici separati da n scambi tripartiti intermedi.

Un esempio può aiutare a chiarire. Immaginiamo di voler conoscere l'associazione sequenziale tra la *forma della domanda* (*given*) e l'*articolazione della risposta* (*target*) immediatamente seguente (lag 0). È necessaria in questo caso una tabella 2×2 che riporti le contingenze tra le due forme di domande (autentica e mirata) e le due articolazioni di risposta (minimale e complessa). Quindi, al programma GSEQ possono essere richieste diverse analisi statistiche. L'analisi del *chi quadro* riferita alla tabella di contingenza, in primo luogo, permette di verificare se una particolare forma di domanda è associato ad una particolare articolazione della risposta o se, al contrario, tali associazioni sono casuali e dunque le variabili si susseguono in maniera indipendente l'una dall'altra. Nel caso in cui il chi quadro risulti significativo, è possibile richiedere ulteriori analisi: i residui corretti per ciascuna cella della tabella e il valore di p corrispondente rendono possibile l'identificazione di quale cella segnala un pattern stabile di associazione (ad esempio: una risposta minimale segue una domanda mirata o autentica?). Per descrivere in modo più approfondito le associazioni significative, è inoltre possibile richiedere al programma l'indice di probabilità condizionale e il valore della Q di Yule. La probabilità condizionale indica la probabilità con cui un determinato evento *target* ne segue un altro *given*: per richiamare l'esempio sopra citato, è possibile sapere quali probabilità esistono che ad una domanda autentica segua una

risposta complessa. La Q di Yule segnala infine la forza dell'associazione tra due eventi all'interno di un range che varia da +1 a -1.

Considerata la quantità di analisi effettuate, abbiamo deciso di presentare i principali risultati dello studio adottando modalità grafiche, strategia spesso utilizzata all'interno di studi condotti attraverso un approccio di analisi sequenziale (Bakeman e Gottman, 1997). Ciascun grafico include diverse analisi. Ogni freccia tra due eventi inseriti in un cerchio (come quella tra domande autentiche e risposte complesse, mostrata nella figura 2.1) rappresenta una di queste analisi. Sopra ad ogni freccia sono riportati gli indici ottenuti dalle analisi statistiche effettuate, e in particolare: il valore del *chi quadro*, comprensivo dei gradi di libertà, della frequenza degli eventi osservati e del valore di *p* espresso da uno o due asterischi (* $p < .05$; ** $p < .01$); la probabilità condizionale di un evento target successivo ad un evento given e il valore *p* dei residui corretti della cella espressa da uno o due asterischi; la Q di Yule.

4. Risultati

Obiettivo 1: Descrizione del discorso in classe

In questo studio, il corpus dei dati si compone di 828 scambi tripartiti. Considerata la durata complessiva delle videoregistrazioni, che ammonta a 587 minuti, il numero di pattern IRF al minuto corrisponde a 1.41 e conferma la pervasività di questa routine linguistica già nelle prime classi della scuola primaria.

Nella tabella 2.4 possono essere esaminate le analisi descrittive realizzate per sondare la frequenza di diverse tipologie di domande, risposte e follow up.

Le domande nucleari rappresentano il 26.3% dell'intero numero di domande. Questo dato avvalora e conferma le argomentazioni di Wells (1996, 1999) circa l'importanza di distinguere tra scambi nucleari, che danno origine ad una sequenza interattiva, e scambi tripartiti legati, direttamente connessi allo scambio nucleare di cui rappresentano espansioni interattive. Le domande appartenenti ai pattern IRF legati sono sbilanciate a favore delle richieste di elaborazione della precedente risposta di un alunno, che rappresentano quasi la metà delle domande complessive, mentre le domande che rilanciano un medesimo quesito ad altri studenti ammontano a circa un terzo del totale. Coerentemente con altri studi presenti in letteratura (Myhill, 2006; Nystrand et al., 2003) le domande sono per la maggior parte mirate e richiedono agli alunni risposte dal contenuto prestabilito.

Tabella 2.4 - Analisi descrittive di domande, risposte e follow up.

		<i>N</i>	<i>%</i>
Domande dell'insegnante			
Funzione	Nucleare	218	26.3
	Elaborazione	377	45.5
	Rilancio	233	28.2
<i>Totale</i>		<i>828</i>	<i>100.0</i>
Tipo	Autentico	144	17.4
	Mirato	684	82.6
	<i>Totale</i>	<i>828</i>	<i>100.0</i>
Risposte degli alunni			
Forma	Richiesta	742	89.6
	Non richiesta/Sostitutiva	86	10.4
	<i>Totale</i>	<i>828</i>	<i>100.0</i>
Correttezza	Corretta	468	56.5
	Scorretta / Parzialmente corretta	152	18.4
	Non valutabile	208	25.1
	<i>Totale</i>	<i>828</i>	<i>100.0</i>
Articolazione	Minimale	709	85.6
	Complessa	93	11.2
	Non valutabile	26	3.2
	<i>Totale</i>	<i>828</i>	<i>100.0</i>
Follow up dell'insegnante			
Didattico	Semplice	493	59.5
	Scaffolding	149	18.0
	Rifiuto/mancante	91	11.0
	Elaborazione	95	11.5
	<i>Total</i>	<i>828</i>	<i>100.0</i>
Relazionale	Qualifica	89	10.7
	Squalifica	51	6.2
	Neutro	688	83.1
	<i>Totale</i>	<i>828</i>	<i>100.0</i>

Per ciò che concerne le risposte degli alunni, esse sono per lo più richieste dall'insegnante, corrette e minimali. Anche in questo caso i dati confermano i risultati di altri studi (Flanders, 1966; Galton et al., 1999; Lin, 2007; Lyle, 2008) che segnalano come l'insegnante controlli le interazioni

discorsive in classe pre-allocando il turno di conversazione e concedendo agli alunni poco tempo per i loro interventi.

I dati riguardanti il terzo turno indicano che le insegnanti tendono a replicare alle risposte degli alunni attraverso follow up semplici e raramente elaborano un precedente contributo o sostengono alunni in difficoltà. Nell'11% dei casi il terzo turno è mancante. La qualità relazionale del follow up è stata codificata solo nel 16.9% dei casi e corrisponde solitamente ad una qualifica positiva.

La descrizione della lunghezza delle sequenze e del numero di alunni complessivamente coinvolti in esse è presentata nella tabella 2.5.

Tabella 2.5 - Analisi descrittive della lunghezza e del numero di alunni coinvolti nelle sequenze interattive

		<i>Sequenze</i>	
		N	%
<i>Lunghezza</i>	Singola (1 scambio tripartito)	66	30.3
	Corta (2 scambi tripartiti)	42	19.3
	Media (3-6 scambi tripartiti)	74	33.9
	Lunga (7-10 scambi tripartite)	21	9.6
	Molto lunga (11 o più scambi tripartiti)	15	6.9
<i>Totale</i>		<i>218</i>	<i>100</i>
<i>Numero di alunni</i>	1 alunno	48	22.0
	2-4 alunni	105	48.2
	Collettiva (5 o più alunni)	65	29.8
<i>Totale</i>		<i>218</i>	<i>100.0</i>

Se nel 30.3% dei casi le sequenze interattive sono formate da un unico scambio tripartito, nel restante corpus dei dati esse sono composte almeno da due pattern IRF concatenati. Più nel dettaglio, circa la metà delle sequenze interattive individuate ha una lunghezza che supera tre pattern IRF e in quasi il 7% dei casi raggiunge o supera gli 11 scambi.

Rispetto al numero di alunni coinvolti all'interno delle sequenze interattive, i nostri dati mostrano che nel 78% dei casi almeno due alunni partecipano attivamente al discorso.

Complessivamente, l'analisi descrittiva conferma il pattern tripartito IRF come una routine linguistica pregnante del discorso scolastico. Tuttavia,

essa mette anche in luce come considerare lo scambio tripartito in qualità di unità di base delle interazioni tra insegnante e alunni sia in realtà riduttivo e non consenta di cogliere la complessità con cui il discorso in classe si organizza. In primo luogo, infatti, un singolo pattern IRF non è sufficiente a cogliere il significato dell'interazione, che al contrario si sviluppa all'interno di diversi scambi tra loro connessi. In secondo luogo, l'interazione diadica espressa dall'IRF non tiene conto dei molteplici contributi degli alunni che si susseguono all'interno di un'unica sequenza interattiva.

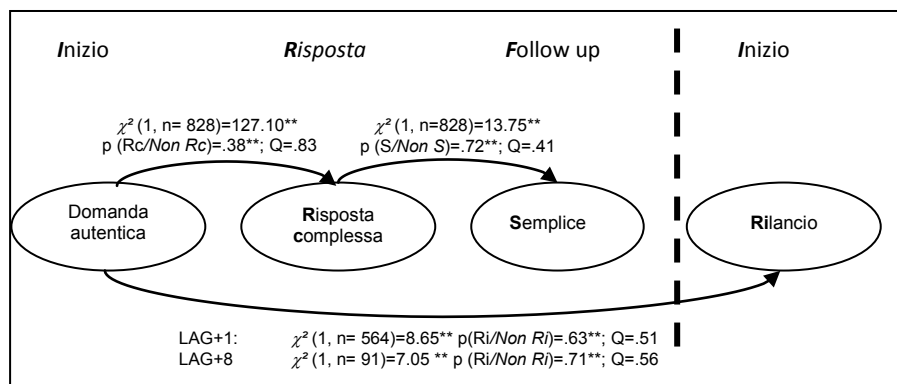
Per comprendere più da vicino i diversi significati che le sequenze interattive possono assumere è ora interessante dare uno sguardo ai risultati delle analisi sequenziali.

Obiettivo 2: I diversi significati delle sequenze interattive

L'analisi statistica sequenziale realizzata attraverso il software GSEQ ci ha consentito di mettere in luce quali sono le condizioni che permettono al discorso di svilupparsi seguendo diversi orientamenti interattivi.

In primo luogo, abbiamo verificato se la forma di una domanda, autentica o mirata, orienti in modo diverso la sequenza. Nella figura 2.1 è possibile osservare i risultati dell'analisi sulle sequenze che prendono vita da una domanda autentica.

Figura 2.1 - Sequenze interattive generate da domande autentiche



Le domande autentiche risultano significativamente associate a risposte dall'articolazione complessa, a loro volta seguite da follow up semplici. È inoltre possibile osservare come negli scambi tripartiti che seguono quello

nucleare la domanda originaria dell'insegnante sia rilanciata ad altri studenti con un'associazione significativa sino al lag 8.

Nella figura 2.2 sono riportati i risultati dell'analisi sequenziale eseguita per verificare quali tipi di sequenze sono generate da domande mirate.

Dall'immagine, particolarmente complessa, emerge che nelle sequenze che iniziano da domande mirate non sia tanto la domanda quanto il terzo turno dell'insegnante a orientare l'interazione in modi differenti. In particolare, abbiamo identificato quattro tipologie di sequenze interattive che hanno inizio da una domanda mirata.

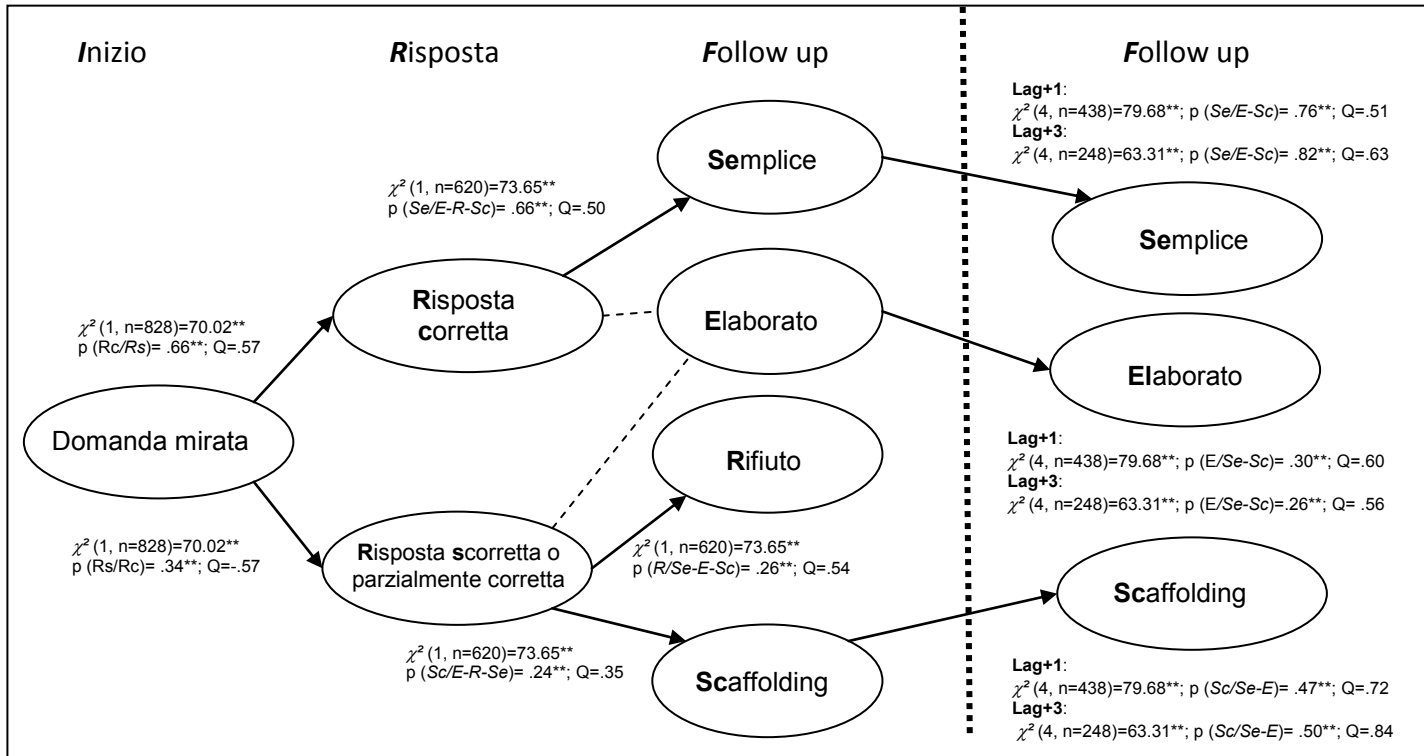
La prima è caratterizzata dall'associazione "domanda mirata / risposta corretta / follow up semplice". Quando la risposta dell'alunno alla domanda dell'insegnante è corretta, il docente tende ad accettarla e questa successione di turni si ripete nei successivi scambi tripartiti con un'associazione significativa sino al lag 3.

La seconda sequenza è caratterizzata dall'andamento "domanda mirata / risposta scorretta o parzialmente corretta / rifiuto". In questo caso, il rifiuto della risposta errata o incompleta dell'alunno interrompe l'interazione in atto, in quanto non si riscontrano associazioni con altri follow up nei lag successivi allo scambio nucleare.

La terza tipologia di sequenza è caratterizzata dalla concatenazione "domanda mirata / risposta scorretta o parzialmente corretta / scaffolding". In questi casi, la risposta errata o incompleta dell'alunno, anziché essere seguita da un rifiuto, è accompagnata dal tentativo dell'insegnante di sostenere il bambino e di aiutarlo nella riformulazione di una risposta corretta, ad esempio, fornendogli suggerimenti o ulteriori informazioni. L'associazione tra follow up di scaffolding in scambi tripartiti successivi è risultata significativa sino al lag 3.

Infine, la quarta sequenza è contraddistinta dalla successione "domanda mirata / risposta corretta o scorretta / elaborazione". Questa sequenza è interessante perché, indipendentemente dalla correttezza della risposta dell'alunno, l'insegnante replica elaborando o riformulando il precedente intervento, oppure fornisce dettagli o informazioni utili al fine di migliorare la qualità della risposta stessa. Questo trend non si interrompe al primo scambio tripartito ma continua sino al lag 3.

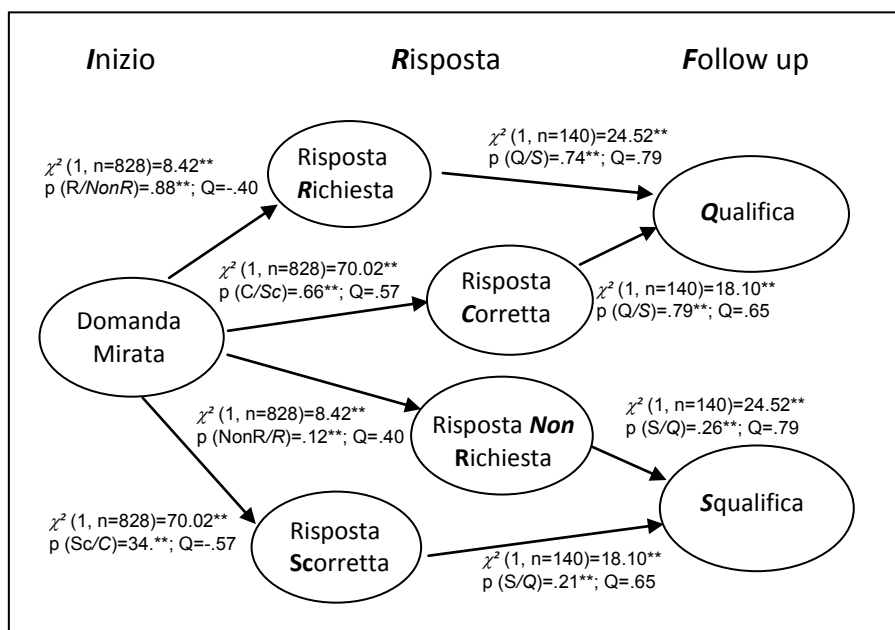
Figura 2.2 - Sequenze interattive generate da domande mirate



NB: le linee tratteggiate evidenziano associazioni non significative

L'ultima analisi sequenziale è stata compiuta al fine di verificare la qualità relazionale del terzo turno del docente che segue una risposta corretta o scorretta, richiesta o non richiesta. I risultati sono riportati nella figura 2.3.

Figura 2.3 - Sequenze interattive con follow up relazionale



Risposte corrette e richieste sono seguite da valutazioni positive, mentre sia le risposte non richieste, in cui l'alunno viola la regola di parlare solo se espressamente interpellato dall'insegnante, sia quelle scorrette sono seguite da follow up di squalifica.

5. Discussione

I risultati messi in luce dalle analisi descrittive confermano la ricchezza e la complessità del discorso in classe e segnalano che, quando insegnante e alunni interagiscono, il dialogo si organizza in sequenze interattive spesso lunghe, dai molteplici significati e a cui diversi alunni prendono parte.

In primo luogo, la nostra analisi mostra la necessità di superare una visione frammentata e artificiale delle interazioni insegnante - alunni, e avvalorare l'importanza di riconoscere e identificare sequenze interattive che si sviluppano lungo molteplici scambi tripartiti e che, più di essi, rappresentano a pieno titolo l'unità di base del discorso in classe.

A una prima analisi, i dati sulla frequenza delle diverse tipologie di domande, risposte e follow sembrano congruenti con la letteratura di riferimento (Galton et al., 1999; Myhill, 2006; Nystrand, 1997) e riaffermano, da una parte, la dominanza del docente nel discorso in classe, e dall'altra, la scarsa partecipazione degli alunni alle pratiche scolastiche. Tuttavia, l'analisi statistica sequenziale offre una prospettiva innovativa da cui osservare il discorso in classe ed evidenzia le condizioni a partire dalle quali le sequenze interattive possono orientarsi verso diversi significati.

In primo luogo, emerge come le domande autentiche siano in grado di facilitare un orientamento interattivo del discorso di tipo *dialogico*. Al primo turno, l'insegnante stimola gli alunni a offrire risposte originali, dal contenuto non predeterminato, e in questo modo incoraggia il riferimento a esperienze e conoscenze personali dei bambini. Al secondo turno, gli alunni offrono contributi lunghi e complessi. Questo dato è particolarmente incoraggiante se si considera che la maggioranza delle risposte si esaurisce in una o due parole, e mette in luce l'importanza delle domande autentiche nel favorire l'espressione estesa di idee e ipotesi originali. Al terzo turno, gli insegnanti tendono a replicare ai contributi degli alunni attraverso follow up semplici. Tuttavia, la sequenza interattiva non termina qui: le analisi effettuate sugli scambi tripartiti seguenti quello nucleare mostrano come le sequenze dialogiche siano generalmente lunghe e procedano attraverso frequenti rilanci della medesima domanda a numerosi alunni. In queste sequenze, l'adulto rinuncia a una funzione valutativa abbandonando così il proprio ruolo di primary knower a favore di una maggiore simmetria verso i bambini, invitati a esprimere e condividere esperienze personali, informazioni e idee. È quindi possibile affermare che le sequenze dialogiche abbiano un valore esplorativo verso un argomento di discussione e incoraggino una modalità più equa e ampia di partecipazione al discorso.

Le domande mirate, a differenza di quelle autentiche, danno origine a tre tipologie di sequenze interattive.

Le prime sono state definite *monologiche*. In queste sequenze, una domanda mirata è seguita da una risposta corretta che l'insegnante accetta al terzo turno. Gli scambi tripartiti successivi a quello nucleare si organizzano nello stesso modo, dando origine a una successione di turni prevedibile che assomiglia a una sorta di test in cui, da una parte, l'insegnante esercita il

proprio ruolo di conoscitore primario, e dall'altra, l'alunno è chiamato a partecipare seguendo obiettivi didattici prestabiliti e rimanendo aderente alla specifica richiesta del docente. Le sequenze monologiche possono quindi essere considerate come l'espressione del bisogno dell'insegnante di raggiungere obiettivi didattici specifici e di guidare gli studenti verso risposte corrette e attese.

È diverso l'andamento di quelle sequenze in cui a una domanda mirata segue la risposta errata o incompleta dell'alunno. In questo caso l'andamento del discorso può seguire due direzioni. La prima è quella in cui il docente decide di interrompere l'interazione rifiutando il precedente intervento oppure ignorandolo. Nel secondo caso, al contrario, l'insegnante assume una funzione di sostegno e aiuta l'alunno incoraggiandolo nella costruzione di una risposta corretta. Queste sequenze di *scaffolding* coinvolgono prevalentemente alunni in difficoltà, che necessitano di particolari attenzioni e sostegni da parte dell'adulto.

Infine, l'ultima tipologia di sequenza individuata è stata definita *co-costruttiva*, e si caratterizza per l'uso ripetuto di elaborazioni da parte dell'insegnante al terzo turno indipendentemente dalla correttezza o scorrettezza della risposta precedente. Come per altri tipi di sequenze, anche in questo caso il discorso evolve lungo molteplici scambi tripartiti. A differenza delle sequenze dialogiche, orientate all'esplorazione libera e aperta di nuovi contenuti, le sequenze co-costruttive si focalizzano su obiettivi didattici e sono attentamente guidate dal docente. Tuttavia, l'insegnante non rinuncia a favorire la partecipazione degli alunni e al contrario la incoraggia servendosi di esempi, ulteriori informazioni e approfondimenti che offrono agli studenti nuovi spunti per i loro interventi. Tali sequenze sono quindi occasioni fruttuose di co-costruzione della conoscenza e rappresentano momenti importanti per lo sviluppo di abilità complesse di ragionamento e deduzione.

Con le ultime analisi abbiamo esplorato i significati relazionali trasmessi dall'insegnante attraverso il terzo turno. I risultati rivelano l'esistenza di un atteggiamento positivo verso le risposte richieste e di un orientamento negativo nei confronti dei contributi non richiesti. Questi risultati confermano la necessità del docente di controllare lo svolgersi ordinato delle attività e attestano l'esigenza di penalizzare comportamenti che violano le regole di classe di presa del turno. Meno prevedibili e più critici sono invece i risultati che dimostrano l'associazione tra risposte corrette e qualifiche, e tra risposte scorrette e squalifiche. Tali legami indicano infatti che gli insegnanti valorizzano la competenza degli alunni e

tendono invece a screditare i bambini più in difficoltà dal punto di vista accademico.

6. Conclusioni

In un brillante articolo del 2000, Nassaji e Wells concludevano che “even when teachers are attempting to create a more dialogic style of interaction in their classrooms, triadic discourse continues to be the dominant discourse genre” (p. 400). Allo stesso tempo, gli autori evidenziavano come il discorso basato sul pattern tripartito IRF potesse svolgere un ruolo importante nel sollecitare sequenze discorsive che non si limitano a un recitation script ma che assumono diversi significati e orientamenti interattivi.

Sulla scorta di questi suggerimenti, in questo studio siamo andate oltre l’assunzione di un isomorfismo tra IRF e modalità trasmissive di insegnamento e abbiamo mostrato attraverso un’analisi statistica sequenziale come la struttura tipica del discorso in classe possa favorire e sostenere orientamenti interattivi anche molto diversi tra loro. I dati rivelano infatti che in alcuni casi gli insegnanti abbandonano il proprio ruolo di conoscitore primario e favoriscono pratiche di insegnamento basate sulla discussione aperta e sull’esplorazione di idee e ipotesi, sostenendo così sistemi di partecipazione ampi e non rigidamente ancorati a obiettivi didattici e alla produzione di risposte corrette. In altri casi, i docenti perseguono obiettivi istruttivi definiti e guidano l’attività stimolando il ragionamento complesso degli studenti, aiutando e sostenendo gli alunni più in difficoltà, oppure più semplicemente adottando un modello lineare e diretto di trasmissione di informazioni e verifica delle nozioni acquisite. I nostri risultati attestano quindi che gli insegnanti dispongono di ampi repertori discorsivi pur rimanendo all’interno di pattern strutturali simili del discorso.

Rispetto ad altre indagini condotte attraverso approcci metodologici qualitativi o descrittivi, questo studio mostra le potenzialità dell’analisi sequenziale. Se l’analisi descrittiva del discorso offre un’immagine accurata di ciò che accade in classe, ma ignora i processi attraverso cui insegnante e alunni hanno dato esito a certi risultati, e se l’analisi qualitativa di *telling cases* è essenziale per approfondire alcuni aspetti dinamici delle pratiche scolastiche, ma non ne consente una visione di insieme, al contrario l’esame rigoroso e sistematico del modo in cui il dialogo educativo si sviluppa offre un ampio contributo per la comprensione processuale delle interazioni insegnante - alunno.

E ora, un passo avanti

I risultati ottenuti in questo studio sono alla base di alcune riflessioni che hanno guidato la pianificazione dei successivi passi della ricerca.

Innanzitutto, la conferma empirica della sequenza interattiva come unità di analisi per il discorso in classe ci ha portato ad adottarla anche per gli studi successivi.

In secondo luogo, questa parte della ricerca ha consentito di mettere in luce alcune importanti caratteristiche del discorso in classe, che tuttavia meritano degli approfondimenti.

(a) I risultati in merito ai diversi orientamenti che le sequenze interattive possono assumere hanno evidenziato vari livelli di partecipazione in classe, ora più estesa e ricca di contributi originali, come nelle sequenze dialogiche, ora più ridotta e incanalata verso obiettivi didattici prefissati, come nelle sequenze monologiche. Questi dati, tuttavia, non approfondiscono il modo in cui gli interventi degli alunni in classe si organizzano e non permettono di osservare come l'insegnante gestisce e indirizza la classe verso l'una o l'altra forma di partecipazione.

(b) I dati mostrano che le sequenze interattive sono caratterizzate nella maggior parte dei casi dalla partecipazione attiva dell'insegnante e di più di un alunno. Sebbene questo risultato incoraggi il superamento di un'interpretazione diadica delle interazioni in classe, rimane da approfondire il tema delle configurazioni interattive che possono realizzarsi nelle pratiche scolastiche e che si differenziano l'una dall'altra in termini di qualità di partecipazione, le relative implicazioni sui processi di apprendimento e insegnamento, e il ruolo che il *resto della classe*, da intendersi come partecipante attivo anche se periferico nell'interazione, può giocare in questo scenario.

(c) I risultati in merito alle implicazioni relazionali del discorso in classe sottolineano che gli insegnanti tendono a privilegiare gli alunni che si dimostrano competenti sia nel rispettare le regole di allocazione del turno sia in termini di performance accademica. Sarebbe quindi interessante approfondire questi aspetti evidenziando i modi in cui l'insegnante gestisce la relazione con alunni problematici dal punto di vista del rispetto delle norme scolastiche.

Capitolo 3

LE FORME E LE VOCI DELLA PARTECIPAZIONE AL DISCORSO IN CLASSE*

Abstract. Il secondo studio presenta un'analisi qualitativa della partecipazione degli alunni al discorso in classe.

Basandoci sulle 32 videoregistrazioni realizzate nelle tre classi prime e nelle cinque classi terze partecipanti alla ricerca, abbiamo focalizzato l'indagine su tre aspetti. Il primo considera la partecipazione degli alunni al dialogo educativo e il modo in cui essa varia a seconda dell'orientamento interattivo del discorso. Il secondo riguarda la necessità di abbandonare una lente diadica per l'analisi delle interazioni insegnante - alunni e sottolinea l'importanza di cogliere la natura pubblica e spesso triadica del discorso in classe. Il terzo si concentra sui richiami ad alunni particolarmente disturbanti e sulle strategie utilizzate dalle insegnanti per ristabilire relazioni positive con essi.

Dai risultati emerge che l'analisi di sequenze interattive complesse è fondamentale per comprendere le diverse forme in cui il discorso in classe si organizza e per svelare la molteplicità di voci che contribuiscono a costruire, turno dopo turno, il dialogo.

1. Verso un'ecologia della partecipazione al discorso in classe

I sostenitori di un approccio socio-culturale alla psicologia dell'educazione da anni evidenziano l'importanza della partecipazione degli alunni alle attività in classe come pre-requisito fondamentale nell'apprendimento. Ancorandosi alle teorizzazioni di Vygotskij e Bruner, alcuni studiosi hanno preferito sostituire la tradizionale concezione di

* Una parte dei risultati di questo studio è pubblicata in:
Molinari, L., e Mameli, C. (2011). La natura pubblica e partecipata del discorso in classe. *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 2, 255-280.
Mameli, C. (2011). Il discorso in classe: un'analisi delle configurazioni interattive. *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*, 99, 100-108.

learning as acquisition con quella di *learning as participation* (Krummheuer, 2010; Sfard, 2008), basata su un'idea di apprendimento come processo intrinsecamente sociale e interattivo che si traduce nelle pratiche e nei discorsi quotidiani tra insegnanti e alunni, luogo di costruzione, acquisizione e internalizzazione di nuove conoscenze.

I numerosi autori che si sono riconosciuti in questo modo di intendere i processi di apprendimento hanno contribuito nel tempo ad approfondire e descrivere il tema della partecipazione attiva degli studenti alla vita scolastica. Lave e Wenger (1991) parlano di partecipazione periferica legittimata per descrivere quel processo di osservazione attiva e apprendistato che porta il discente a estendere i propri repertori di azione collocandosi in posizioni progressivamente più centrali rispetto alle pratiche socio-culturali significative in una determinata comunità di apprendimento. Rogoff (2003), parallelamente, avanza il concetto di partecipazione guidata, mettendo in luce che l'apprendimento necessita di una guida capace di condurre l'allievo e sostenerlo verso obiettivi conoscitivi salienti e percorsi funzionali di sviluppo.

All'interno del dibattito sull'importanza della partecipazione degli alunni alle pratiche educative, Candela (2005) sottolinea la dimensione di *co-authorship* del discorso, intendendo per essa quella complessa dinamica in cui l'insegnante, da una parte, e gli alunni, dall'altra, contribuiscono con i loro interventi alla creazione di uno spazio di pensiero condiviso all'interno del quale costruire, definire e ridefinire pratiche e significati. Coerentemente con Candela, Lipponen e Kumpulainen (2011) ribadiscono l'importanza di considerare la partecipazione in classe come la possibilità di agire e operare in qualità di autori responsabili del discorso, legittimati dall'insegnante nell'assunzione di un ruolo attivo e generativo di conoscenza. Particolare rilevanza assume qui il concetto di *agency*, o capacità di azione attribuita all'allievo, che non si limita a rispondere e reagire agli stimoli dell'insegnante, ma è attivamente e autonomamente coinvolto nella progressiva costruzione del dialogo. Come suggerito dalle autrici, l'opportunità di partecipare al discorso in qualità di autori legittimi è resa possibile solo dalla creazione di spazi interattivi all'interno dei quali ognuno ha la facoltà di esprimere e specificare la propria idea e posizione. Il concetto di spazio interattivo risuona anche nelle riflessioni di Wegerif (2008) che definisce lo spazio del dialogo in classe come una dimensione inclusiva e interattiva all'interno del quale ogni individuo, in relazione con altri, forma e dà senso a specifiche pratiche socioculturali.

Aldilà di queste concettualizzazioni, è interessante osservare come il tema della partecipazione degli alunni al discorso in classe sia stato indagato

in letteratura. È infatti fondamentale che la ricerca non si limiti alla dimensione *definitoria* e teorica della nozione di apprendimento-come-partecipazione, ma ne indaghi anche la dimensione *sensibilizzante*, capace di offrire una prospettiva empirica su come guardare alle dinamiche educative (Krummheuer, 2010).

Per chiarire il modo in cui la partecipazione degli alunni si realizza nel *qui e ora* delle pratiche scolastiche, ci sembra fondamentale prendere in considerazione due aspetti. Il primo fa riferimento alla forma e alla qualità di partecipazione richiesta agli studenti dall'insegnante. Il secondo riguarda la dimensione pubblica della partecipazione ai discorsi e l'organizzazione degli interventi degli allievi in diverse configurazioni interattive.

Forme e qualità della partecipazione in classe

La letteratura sul discorso in classe distingue due principali forme del dialogo educativo, quella monologica e quella dialogica, che rimandano ad altrettante tipologie di partecipazione degli alunni (Lyle, 2008). Sebbene questo tema sia già stato introdotto all'interno del secondo capitolo, ritengo che sia utile, in questa sede, approfondirne alcuni aspetti.

Parlando di monologismo e dialogismo in classe, inevitabile è il riferimento a Bachtin (1981), critico letterario e filosofo russo che, influenzato dal pensiero marxista, concepisce l'uomo come il prodotto, dialogico, delle sue relazioni sociali, costantemente orientato verso l'Altro in un rapporto di interdipendenza. Il paradigma dialogico, per la sua complessità, mal si presta a definizioni univoche (Grossen, 2010; Linell, 2009; Markovà, 2003). È quindi utile soffermarsi su uno in particolare tra i tanti dibattiti in ambito teorico, che concerne la differenza tra discorso monologico e dialogico *in classe* (Burns e Myhill, 2004; Lyle, 2008; O'Connor e Michaels, 2007; Wells, 2007) e che si ispira alla distinzione compiuta dallo stesso Bachtin e successivamente ripresa da Lotman (1988) tra narratore monologico e dialogico. Il primo, individuabile nelle opere di Tolstoj, non si rivolge mai in maniera diretta al personaggio, a cui non è dato modo di esprimere le proprie idee e la propria visione del mondo; il narratore monologico, onnisciente, non parla col personaggio ma parla di lui. L'ultima parola, definitiva, autoritaria, appartiene solo a chi ha il potere di raccontare. Al contrario, il narratore dialogico, esemplificato nei romanzi di Dostoevskij, non lascia nulla al di fuori della coscienza dell'eroe: il personaggio, in continuo mutamento, non è determinato dal narratore, ma è creato dal dialogo con tutti gli altri attori della vicenda, presenti, passati e futuri. La pluralità delle voci e delle coscienze indipendenti e disgiunte nelle

opere di Dostoevskij fa dei protagonisti delle vicende dei personaggi autonomi e autorevoli.

Per trasporre queste intuizioni all'interno del contesto scolastico, alcuni autori hanno immaginato un parallelismo tra "personaggi/alunni" e "narratore/insegnante" (Lyle, 2008; Nassaji e Wells, 2000; Nystrand et al., 2003; O'Connor e Michaels, 2007; Wells, 2007). Come il narratore monologico, l'insegnante monologico, centrato sulla trasmissione lineare di conoscenze e sul raggiungimento del consenso, domina il discorso orientandolo verso obiettivi didattici prestabiliti e incanalando la partecipazione degli studenti verso risposte corrette e attese. In questo senso, il discorso monologico rappresenta lo strumento principale con cui il docente richiede la partecipazione degli alunni allo scopo di verificare la corretta acquisizione di nozioni. Al contrario, l'insegnante dialogico è interessato alle idee e ai punti di vista degli studenti, che sono incoraggiati a partecipare in modo attivo ed esteso al dialogo: in questo caso, agli alunni viene richiesto di pensare e non semplicemente di ricordare informazioni. Se il discorso monologico mette quindi in luce il potere degli insegnanti e il loro ruolo didattico di trasmissione conoscitiva, quello dialogico crea uno spazio di voci molteplici all'interno del quale si riduce l'asimmetria relazionale e si ricerca una condizione di intersoggettività.

Quest'ultimo punto merita un breve approfondimento. Il concetto di intersoggettività è sicuramente un costrutto complesso, polisemico, oggetto di grande attenzione in diverse discipline umanistiche. Dobbiamo a Rommetveit (1976) la definizione di intersoggettività come un processo capace di promuovere la condivisione di premesse comunicative, la focalizzazione su un determinato tema oggetto del discorso e l'intesa reciproca. Più recentemente, Markovà (2003) rileva come, nella sua accezione più condivisa, l'intersoggettività si traduca nel processo attraverso cui due o più partecipanti a una discussione, indipendentemente dalla verticalità o orizzontalità della loro relazione, contribuiscono reciprocamente alla costruzione dell'oggetto del discorso. In linea con tale definizione, Ligorio e collaboratori (Ligorio, Talamo e Pontecorvo, 2005) considerano l'intersoggettività come l'abilità, da parte di più interlocutori, di decentrarsi dalla propria prospettiva per includere il punto di vista dell'altro all'interno della propria visione del mondo.

Come messo in luce da Matusov e collaboratori (Hayes e Matusov, 2005; Matusov, 2001), a scuola la tensione verso l'intersoggettività si scontra con l'esigenza di controllare le interazioni e di raggiungere gli obiettivi didattici. Per questo, applicando questo costrutto alle pratiche scolastiche, e in particolare alle forme monologiche e dialogiche di discorso,

sembra scontato che una condizione di piena condivisione e comprensione delle reciproche posizioni possa essere raggiunta solo all'interno di pratiche dialogiche di insegnamento. Al contrario, quando l'insegnante è concentrato sul curriculum e guida l'attività in maniera monologica, egli afferma la propria posizione, il proprio potere e il proprio sapere sugli allievi in maniera univocale (Lotman, 1988), ovvero limitandosi a richiedere una stretta aderenza alla propria prospettiva o punto di vista.

Le netta contrapposizione tra discorso monologico e dialogico, orientato all'intersoggettività o univocale, che sembra rimandare a una concezione di partecipazione del tipo tutto-nulla, negli ultimi anni è stato valutato insoddisfacente e riduttivo da diversi autori (Nassaji e Wells, 2000; Scott, Mortimer e Aguiar, 2006; Wells, 1999, 2007) poiché non considera le molteplici forme e sfumature che le interazioni in classe assumono.

Mortimer e Scott (2003), ad esempio, sostengono che appellarsi all'orientamento dialogico o monologico del discorso non basti nel dare conto del tipo di partecipazione degli alunni, che può essere più o meno estesa indipendentemente dall'orientamento discorsivo prevalente. Gli autori sostengono che l'*approccio comunicativo*, da cui la partecipazione degli studenti dipende, derivi invece dall'incrocio di due dimensioni tra loro indipendenti e organizzate lungo un continuum. La prima fa riferimento alla tensione tra discorso autoritario (o monologico) e dialogico; la seconda consiste nel grado di interattività / non interattività del dialogo. Ne derivano quattro approcci comunicativi: autoritario interattivo, autoritario non interattivo, dialogico interattivo e dialogico non interattivo. Il discorso in classe, ad esempio, è valutato "dialogico non interattivo" nel caso in cui l'insegnante esponga agli studenti diverse teorie scientifiche che vengono tra loro comparate senza richiedere il coinvolgimento degli alunni; parallelamente, l'approccio comunicativo può assumere una forma "autoritaria e interattiva" nel caso in cui l'insegnante richieda la partecipazione di molteplici alunni durante un'interrogazione.

Restando nell'ambito degli studi che hanno contribuito a superare l'antitesi tra discorso monologico e dialogico, fondamentale è l'apporto di Wells e collaboratori (Haneda e Wells, 2008; Nassaji e Wells, 2000; Wells, 1999, 2007). L'accento posto da questi autori sulla necessità di adottare un'unità di base ampia del discorso in classe, corrispondente alla sequenza interattiva costituita da una serie di scambi tripartiti tra loro concatenati, costringe a rivedere l'interpretazione dell'IRF come di un semplice recitation script. La combinazione tra varie tipologie di domande, risposte e follow up, pur rimanendo all'interno della tipica routine linguistica del discorso scolastico, orienta infatti l'interazione in modo diverso. Legando queste

considerazioni al costruito di intersoggettività, Wells e Arauz (2006) argomentano come, in classe, la ricerca della reciproca comprensione si articoli in modo complesso e si manifesti, turno dopo turno, nello sforzo di ideare, rilevare e comprendere differenti prospettive. Non è dunque l'orientamento dialogico in sé a garantire la tensione verso una condizione di intersoggettività, ma piuttosto la capacità degli attori sociali di coordinarsi all'interno di specifiche situazioni interattive per raggiungere un obiettivo comune, sia esso didattico o esplorativo.

Accogliendo i suggerimenti e le considerazioni di Wells, nel corso del primo studio di questa ricerca abbiamo messo in luce quattro tipologie di orientamenti che la sequenza interattiva può assumere e che rimandano a forme diverse di partecipazione. Le *sequenze monologiche* confinano l'attività dei bambini entro risposte attese a domande focalizzate e strettamente didattiche. Le *sequenze dialogiche* favoriscono negli alunni la possibilità di esprimere, argomentare e confrontare tra loro idee e ipotesi. Le *sequenze co-costruttive* sollecitano la partecipazione a processi guidati di co-costruzione di conoscenze e favoriscono il ragionamento degli allievi. Infine, le *sequenze di scaffolding* sostengono gli alunni in difficoltà, che vengono aiutati e incoraggiati nella costruzione progressiva di risposte corrette.

A partire da queste considerazioni e contributi di ricerca, ci sembra utile riflettere in questo studio sulle molteplici forme che la partecipazione degli alunni alle pratiche scolastiche può assumere e fornirne una descrizione che prenda in considerazione i processi a partire dai quali il coinvolgimento degli studenti cambia nella realtà specifica dell'interazione. Per fare questo, siamo state guidate nella nostra analisi dalla nozione di *sistema ecologico di partecipazione* (Boaler e Greeno, 2002), che evidenzia la possibilità di diverse forme partecipative, individuo e contesto-specifiche. La metafora ecologica costringe il ricercatore a ridefinire il concetto di partecipazione in un'ottica multidimensionale, dove l'interazione assume diversi profili, solo apparentemente dicotomici (Burns e Myhill, 2004), che si sviluppano all'interno di un complesso gioco di costruzione dei discorsi.

Voci e pubblico nel discorso in classe

La regola tipica del contesto scolastico del parlare per alzata di mano, senza sovrapposizioni o interruzioni di alcun tipo, è un chiaro esempio di come l'insegnante sia incline a organizzare la partecipazione degli alunni imponendo o ripristinando configurazioni interattive apparentemente diadiche. Il pattern interattivo diadico è stato inoltre confermato e valorizzato dalle numerose ricerche che hanno assunto la routine linguistica IRF come l'unità di base del discorso in classe (Lin, 2007; Wilen, 2004).

Tale presunta organizzazione, tuttavia, non tiene conto di due considerazioni.

La prima riguarda la polifonia che normalmente caratterizza il dialogo educativo. Nel primo studio di questa ricerca abbiamo mostrato che le sequenze interattive coinvolgono raramente l'insegnante e un solo alunno e tendono invece a interessare diversi bambini. È quindi importante approfondire questo aspetto e spiegare il modo in cui le diverse voci del discorso si articolano tra loro. Ciò che ancora non è chiaro, infatti, è se gli interventi degli alunni all'interno delle sequenze si limitino ad accostarsi tra loro in maniera cumulativa o se si esprimano all'interno di scambi in cui il contributo di molteplici attori appare interconnesso. Nel primo caso, alla risposta di un alunno segue una nuova domanda e quindi la risposta di un secondo studente e così via. Nel secondo caso, i contributi degli allievi non si sommano semplicemente tra loro ma danno vita a configurazioni più complesse, almeno triadiche, in cui la risposta di un alunno anziché essere immediatamente ripresa dall'insegnante è seguita ad esempio dal commento di un secondo bambino.

La seconda considerazione riguarda la natura pubblica del discorso in classe. Richiamando il modello pragmatico della comunicazione e in particolare il contributo di Bateson (1972), è importante riflettere sulla possibilità di concepire la classe scolastica come un sistema aperto e complesso, definito da caratteristiche di totalità, retroazione ed equifinalità. In quest'ottica, qualsiasi scambio interattivo in classe non si limita a coinvolgere gli attori che attivamente partecipano, ma ha una dimensione collettiva da cui non è possibile prescindere. Nel momento in cui l'insegnante pone una domanda, infatti, sollecita a riflettere sulla risposta non solo l'alunno selezionato ma anche tutti gli altri; allo stesso tempo, il contributo elargito dall'alunno non viene ignorato dai compagni, alcuni dei quali possono intervenire, arricchire, commentare o valutare la risposta precedente fungendo da risorsa oppure da ostacolo.

È interessante riprendere infine il tema delle dinamiche relazionali e reputazionali insite nel discorso: i commenti dell'insegnante che seguono gli interventi degli alunni contribuiscono non solo a veicolare informazioni di contenuto, ma anche a costruire e rendere pubblica la qualità della relazione e l'immagine sociale dei bambini. Come messo in luce nel primo studio della ricerca, la valutazione della risposta di un alunno spesso ha il grande potere di qualificare o squalificare non solo il contenuto dell'intervento ma anche l'alunno stesso, rendendo al contempo pubblico tale giudizio. È quindi importante mostrare empiricamente il modo in cui la qualità della relazione e la reputazione degli alunni si costruiscono e sono condivise in classe.

2. Obiettivi

Questo studio è guidato da tre obiettivi.

Il primo consiste nel descrivere la partecipazione degli alunni a sequenze caratterizzate da orientamenti interattivi differenti.

Il secondo obiettivo è di analizzare la natura pubblica della partecipazione in classe e le diverse configurazioni interattive in cui essa si articola.

Il terzo obiettivo è di osservare quali strategie discorsive utilizzate dalle insegnanti nei confronti di alunni che disturbano sono in grado di riposizionare questi stessi alunni all'interno delle dinamiche interattive.

3. Corpus dei dati e procedure analitiche

Il corpus dei dati di questo studio è costituito dalle sequenze interattive tematiche (che iniziano da una domanda dell'insegnante o di un alunno) estratte dalle 32 lezioni videoregistrate nelle tre classi prime e nelle cinque classi terze partecipanti alla ricerca.

A partire da questo materiale, abbiamo selezionato alcune sequenze giudicate esemplificative di orientamenti interattivi diversi, caratterizzate da un numero di partecipanti superiore a due e contrassegnate dalla presenza di messaggi rilevanti da un punto di vista relazionale e reputazionale.

Su queste sequenze abbiamo quindi compiuto un'analisi qualitativa e descrittiva ispirandoci all'Analisi Socioculturale del Discorso (ASD, Mercer, 2004, 2010), che dà risalto alla necessità di adottare un punto di vista emico nell'interpretazione dei dati. A differenza dell'approccio sociolinguistico, l'analisi socioculturale del discorso è meno focalizzata sulle caratteristiche sintattiche e prosodiche del linguaggio, ma mantiene una grande attenzione sugli aspetti di sviluppo sequenziale del dialogo e su come i singoli contributi degli attori sociali si articolano in una struttura discorsiva coerente e capace di produrre significati. In linea con approcci più etnografici, inoltre, questo tipo di analisi dà risalto al contesto socioculturale in cui il discorso è collocato e da cui dipende per la comprensione del senso delle azioni.

Come spesso accade per ricerche che si basano sull'analisi del discorso, i risultati dell'indagine sono stati discussi facendo riferimento ad alcuni *telling cases* (Aguiar, Mortimer e Scott, 2010; Candela, 2005; Mercer, Dawes e Staarman, 2009) esemplificativi dei processi rilevati. Per ciascun esempio, abbiamo riportato in ordine da sinistra a destra il numero del turno di conversazione, il parlante, l'interlocutore principale e il trascritto

comprensivo, tra doppie parentesi, di alcune note di campo e della descrizione dei comportamenti non verbali degli attori.

4. Risultati

Partecipazione e orientamento interattivo

I nostri dati mostrano che la forma della partecipazione degli alunni alle attività in classe si differenzia in base all'orientamento interattivo delle sequenze.

L'esempio 3.1, preso da una lezione di italiano videoregistrata in una classe prima, è dimostrativo di un orientamento monologico del discorso. L'insegnante propone agli alunni un'attività in cui essi sono chiamati a raggruppare alcune parole all'interno di insiemi semantici simili tra loro.

Esempio 3.1 - Le parole dolci

23	Insegnante	> classe	ok bene allora chi è che mi sa dire che parole possiamo mettere nel gruppo delle parole dolci? <i>((indica Elisa, che ha la mano alzata))</i>
24	Elisa	> Insegnante	gelato
25	Insegnante	> Elisa	gelato va bene (0.2) perché va bene nel gruppo delle parole dolci?
26	Elisa	> Insegnante	è dolce
27	Insegnante	> classe > Marco	perché è una parola dolce che ricorda qualcosa di dolce (0.2) poi? <i>((guarda Marco, che ha la mano alzata))</i>
28	Marco	> Insegnante	lo zucchero
29	Insegnante	> Marco > classe > Valeria	zucchero va bene (0.2) qualcun altro? ce ne sono tante eh dai dimmi Valeria
30	Valeria	> Insegnante	torrone
31	Insegnante	> classe > Marco	torrone un'altra cosa dolcissima proprio dolcissima (0.2) Marco?
32	Marco	> Insegnante	genio

33	Insegnante	> Marco	genio (.) genio cosa vuol dire? è una parola dolce? genio dove l'hai letto? che cos'è?
34	Marco	> Insegnante	quelli che sono nelle lampade
35	Insegnante	> Marco	è una figura delle favole un personaggio delle fiabe che esce da una lampada però con dolce cosa c'entra?
		> Valentino	Valentino
36	Valentino	> Insegnante	tiramisù
37	Insegnante	> Valentino	tiramisù va bene (0.2)

L'allocazione dei turni è regolata dall'adulto, che nomina o indica l'alunno che potrà intervenire tra coloro che hanno la mano alzata. Lo scambio ha inizio da una domanda mirata dell'insegnante che, ammettendo comunque più risposte esatte, nel corso della sequenza viene rilanciata a diversi alunni; le risposte sono poi valutate in base alla loro correttezza. Nonostante sia evidente la volontà dell'insegnante di facilitare molteplici interventi, questa forma di partecipazione vincola gli alunni a formulare risposte di una o due parole che rispettino la traiettoria didattica prestabilita. Riprendendo il contributo di Mortimer e Scott (2003), si può sostenere che questa sequenza sia un buon esempio di un approccio comunicativo autoritario-interattivo, vale a dire legato a scopi istruttivi ma comunque contraddistinto da un alto grado di interattività. È infine interessante considerare il modo in cui l'insegnante gestisce gli interventi che si discostano dall'obiettivo: al turno 32, Marco propone un contributo apparentemente non pertinente e la docente, al turno 35, rifiuta la risposta e si rivolge ad un altro alunno. In questo caso, l'insegnante mostra di non essere intenzionata a comprendere le ragioni della risposta di Marco e procede quindi in maniera univocale (Lotman, 1988) concentrandosi sui soli obiettivi didattici.

Si possono osservare altre forme di sequenze interattive che iniziano con una domanda mirata.

L'esempio 3.2, estratto da una lezione di storia in una classe terza focalizzata sulla nascita della Terra, è illustrativo di un orientamento interattivo co-costruttivo.

Esempio 3.2 - La nascita della terra

157	Insegnante	> Davide	la sfera infuocata (.) bè Davide? (.) dopo cosa succede Davide? con la sfera com'è diventata?
158	Davide	> Insegnante	si è (.) spenta
159	Insegnante	> Davide	si è spenta (.) e?
160	Davide	> Insegnante	è diventata (.) una roccia
161	Insegnante	> Davide	bravissimo quindi cos'ha fatto?
162	Davide	> Insegnante	si è unita
163	Insegnante	> Davide	si è unita (.) non bruciava più si è?
		> Elisa	Elisa?
164	Elisa	> Insegnante	eh si è spenta
165	Insegnante	> Davide	quindi? si è raffreddata
166	Davide	> Insegnante	si esatto
167	Insegnante	> classe	e quindi si è indurita (.) ((l'insegnante annuisce)) allora è diventata roccia cioè crosta terrestre eh (.) come la conosciamo adesso cioè non era più di fuoco

Come nel primo esempio, anche in questo caso gli interventi degli alunni sono regolati dall'adulto. A differenza del primo estratto, tuttavia, l'insegnante non si limita a raccogliere cumulativamente gli interventi corretti degli studenti, ma, accettando anche contributi incompleti, li guida progressivamente nella costruzione di una risposta. È interessante in questa sequenza osservare l'uso del terzo turno dell'insegnante: l'adulto non solo accetta e valorizza i contributi degli studenti, ma li riprende offrendo spunti interessanti che li sollecitano a proseguire e approfondire le precedenti risposte (turni 159, 161, 163, 167). L'adulto esercita quindi il ruolo di primary knower ma lo fa in modo indiretto, cioè coinvolgendo gli alunni nel processo di spiegazione di nuovi contenuti.

L'orientamento interattivo di scaffolding procede in modo simile a quello co-costruttivo ma si osserva in particolar modo all'interno di sequenze che vedono il coinvolgimento di alunni in difficoltà. L'esempio 3.3 è tratto da una lezione di matematica in una classe terza incentrata sulla risoluzione del seguente problema aritmetico: *il signor Pietro prepara tre confezioni di patatine da vendere; in ogni confezione mette 25 patatine; quante patatine avrà venduto in tutto?*

Esempio 3.3 - Il signor Pietro e le patatine

1	Insegnante	> Nicola	<i>((gli alunni leggono in silenzio il problema dopo una prima lettura ad alta voce da parte di Nicola)) allora Nicola l'hai riletto?</i>
2	Nicola	> Insegnante	sì
3	Insegnante	> Nicola	ce lo spieghi? allora cosa succede in questo problema?
4	Nicola	> Insegnante	che il signor Pietro (0.2) prepara (0.2) tre confezioni di patatine fritte <i>((l'insegnante sorride; Nicola è evidentemente imbarazzato e parla a voce molto bassa a dimostrazione di una certa insicurezza))</i>
5	Insegnante	> Nicola	bene e poi?
6	Nicola	> Insegnante	e ne prepara 25 patatine in tutto
7	Insegnante	> Nicola	25 sei sicuro? (.) leggi bene
8	Ivan	> Insegnante	mette 25
9	Nicola	> Insegnante	mette 25 patatine
10	Insegnante	> Nicola	dove le mette?
11	Nicola	> Insegnante	dentro alla confezione
12	Insegnante	> Nicola	in tutte e 3?
13	Nicola	> Insegnante	no in una
14	Insegnante	> Nicola	ah le mette in una 25 (.) in un'altra?
15	Nicola	> Insegnante	25
16	Insegnante	> Nicola	e in un'altra?
17	Nicola	> Insegnante	25
18	Insegnante	> Nicola	ok? e cosa chiede la domanda Nicola?
19	Nicola	> Insegnante	quante patatine in tutto
20	Insegnante	> Nicola	quante patatine ci saranno in tutto mh

Poiché la conversazione coinvolge principalmente un alunno, l'insegnante non ha bisogno di regolare la presa del turno. La sequenza prende vita da una domanda mirata, resa volutamente semplice al fine di facilitare Nicola, che pare comunque essere in difficoltà: al turno 4, il bambino fornisce una risposta incompleta e il suo atteggiamento non verbale manifesta insicurezza e imbarazzo. L'insegnante, al turno 5, accetta comunque la risposta valutandola positivamente ("bene") e chiede al bambino di proseguire ("e poi?"). Al turno 6, l'intervento di Nicola è

sbagliato: stando alle sue parole, il signor Pietro ha preparato complessivamente 25 patatine da vendere. L'insegnante, che avrebbe potuto limitarsi a correggere l'interpretazione errata, preferisce insinuare un dubbio sulla correttezza della risposta ("sei sicuro?") e incoraggia Nicola a leggere ancora una volta il testo del problema. Al turno 8, Ivan interviene spontaneamente e dà al suo compagno un suggerimento prezioso che viene subito ripreso da Nicola al turno 9: il signor Pietro non ha preparato 25 patatine, ma ne ha messe 25. Risolta questa prima incomprensione, rimangono da specificare due informazioni: *dove* sono state collocate le patatine e il *totale* di confezioni, e quindi di patatine, vendute. Da solo, Nicola non sarebbe probabilmente in grado di fornire queste delucidazioni; la sequenza prosegue quindi attraverso alcune domande facilitate (turni 10, 16, 18) e correzioni indirette (turno 12) che sostengono l'alunno nella costruzione graduale del suo ragionamento. Pur esercitando il ruolo di primary knower, e nonostante il problema ammetta un'unica soluzione, gli sforzi compiuti dall'insegnante per decentrarsi dalla propria prospettiva al fine di comprendere e risolvere le perplessità di Nicola sono un chiaro esempio di come la tensione verso una condizione di intersoggettività non sia appannaggio esclusivo del discorso dialogico, ma sia realizzabile anche all'interno di sequenze incentrate su obiettivi didattici specifici (Wells e Arauz, 2006).

È infine utile considerare l'esempio di una sequenza interattiva generata da una domanda *autentica* e che si sviluppa seguendo un orientamento interattivo dialogico. Come argomentato nel corso del capitolo 2, le domande autentiche incoraggiano gli alunni a fornire contributi originali non valutabili secondo criteri di correttezza. L'esempio 3.4, tratto da una videoregistrazione realizzata in una classe prima durante un'attività di italiano, riporta un breve spezzone di una lunga conversazione sui vantaggi del lavoro in coppie. La prima domanda dell'insegnante introduce il tema lasciando agli allievi un alto grado di libertà nelle risposte.

Esempio 3.4 - Lavorare insieme

29	Insegnante	> classe	ma secondo voi perché è meglio lavorare insieme?
		> Giulio	((guarda Giulio e così facendo gli dà la parola))
30	Giulio	> Insegnante	perché così si fa un nuovo amico

31	Insegnante	> classe	allora perché in questo modo possiamo conoscere amici nuovi (0.2)
		> Fabiana	Fabiana?
32	Fabiana	> Insegnante	perché si impara un po' di più
33	Insegnante	> classe > Alice	allora si impara un po' di più ((l'insegnante indica Alice, che ha la mano alzata))
34	Alice	> Insegnante	perché così ci si aiuta fra di noi
35	Insegnante	> Alice > Mariangela	ci si aiuta bellissimo ((l'insegnante indica Mariangela, che ha la mano alzata))
36	Mariangela	> Insegnante	per le cose che non sai fare
37	Insegnante	> Giulio	tu Giulio? ((Giulio ha la mano alzata))
38	Giulio	> Insegnante	perché se uno non si accorge (.) uno non sa fare una cosa l'altro gliela dice
39	Insegnante	> Giulio > Michela	si benissimo (0.2) Michela?
40	Michela	> Insegnante	se uno sa il significato di una parola e l'altro non sa il significato gli dice qual è il significato di quella parola e la può circondare essendo sicura di quello che fa
41	Insegnante	> classe	ma che bello ma come siete bravi

Come negli esempi 3.1 e 3.2, anche in questo caso gli interventi degli alunni sono regolati dall'insegnante. A differenza di quanto osservato a proposito delle domande mirate, seguite da risposte molto brevi, in questo estratto la domanda autentica iniziale precede risposte lunghe, dal contenuto non precostituito, e in cui il pensiero dei bambini trova ampia possibilità di espressione. Inoltre, non essendovi una sola replica corretta e attesa, l'insegnante rilancia, anche in modo sottinteso, la domanda ai numerosi alunni che, con la mano alzata, appaiono desiderosi di partecipare. Diventa evidente in questa sequenza la dimensione di co-authorship della partecipazione (Candela, 1999, 2005; Lipponen e Kumpulainen, 2011): il discorso non segue una direzione prestabilita dall'adulto, ma si costruisce momento per momento attraverso gli interventi non prevedibili dei molteplici attori in gioco. È interessante notare infine come i diversi interventi vengano ripresi non soltanto nelle parole dell'insegnante, che

utilizza spesso il terzo turno per chiarire e rendere comprensibili le risposte degli alunni (turni 31, 33, 35), ma anche nelle parole dei compagni. Al turno 38, ad esempio, Giulio afferma che è importante lavorare in coppia perché “se uno non si accorge (.) uno non sa fare una cosa l’altro gliela dice”; al turno 40 Michela recupera lo spunto di Giulio e lo riformula in chiave più elaborata e complessa spiegando che “se uno sa il significato di una parola e l’altro non sa il significato”, il compito assegnato (“circondare” le parole di cui si conosce il significato) può comunque essere svolto perché le informazioni vengono condivise all’interno della coppia.

La natura pubblica e triangolare della partecipazione in classe

Le sequenze interattive discusse nel precedente paragrafo confermano il dato della letteratura secondo cui la partecipazione degli alunni in classe tende a essere regolata secondo uno schema formalmente diadico: dopo aver posto una domanda, è l’insegnante a decidere a chi concedere il turno di risposta. Anche quando alla sequenza partecipano molteplici alunni, come nell’esempio 3.1, l’insegnante regola il discorso e modula gli interventi in modo che essi si susseguano l’uno all’altro in maniera ordinata e cumulativa. Così, una sequenza *polifonica*, cioè che ammette la presenza di diverse voci, tende comunque a essere impostata secondo una successione di micro scambi diadici.

Tuttavia, dall’analisi del nostro materiale sono emersi anche momenti in cui questa organizzazione diadica viene interrotta e si apre a configurazioni più complesse.

Un primo dato che emerge dalle videoregistrazioni mette in evidenza come la gestione della transizione da modalità interattive diadiche ad altre più articolate sia sicuramente faticosa, e per questo tendenzialmente evitata dalle insegnanti. È infatti frequente lo sforzo, da parte delle docenti, di riportare le sequenze discorsive ad una somma di interazioni diadiche nel caso in cui si generi una *configurazione interattiva triadica*, intesa come uno scambio che vede la partecipazione attiva dell’insegnante e di almeno due alunni. La forzatura entro i confini della diade è osservabile ad esempio in tutti quei casi in cui il contributo di un compagno come terzo attore viene scoraggiato o interrotto bruscamente dall’insegnante, al fine di ripristinare ordine, controllo e potere.

Si prenda in considerazione l’esempio 3.5, estratto da una lezione di italiano in una classe prima.

Esempio 3.5 - Sta arrivando Carnevale

47	Insegnante	> classe	bene allora oggi è venuto a trovarci il gatto Fiocco (0.2) era da tanto che non veniva e tutti ci siamo chiesti come mai (0.2)
		> Elena	secondo te perché Elena?
48	Elena	> Insegnante	forse perché sta arrivando carnevale
49	Karim	> Insegnante	è vero forse perché sta arrivando carnevale
50	Insegnante	> Karim	però Karim si parla sempre con la mano alzata

L'intervento non richiesto al turno 49 rompe lo scambio diadico tra l'insegnante ed Elena e dà origine a una configurazione interattiva triadica che abbiamo denominato *spontanea*. Essa si delinea come una condizione interattiva in cui l'insegnante si rivolge a uno specifico alunno richiedendone l'intervento e uno o più allievi intervengono successivamente in maniera non richiesta per offrire un commento sull'oggetto di discussione (Mameli, 2011). In questo caso, tuttavia, il contributo di Karim è immediatamente sanzionato dall'insegnante che ricorda all'alunno la regola per cui, in classe, si parla solo dopo aver alzato la mano ed essere stati selezionati per intervenire.

Nonostante le insegnanti tendano spesso a imporre la cornice interattiva diadica o a ripristinarla nel caso in cui venga persa, è possibile individuare nel nostro materiale diverse occasioni in cui una configurazione interattiva triadica è invece accolta, più o meno consapevolmente, dalle insegnanti come sostegno alla loro funzione didattica.

L'esempio 3.6 è tratto da una lezione di matematica in una classe prima e prende avvio dall'errore di un alunno che, nel rispondere a una domanda che richiede una sottrazione, si confonde e compie un'addizione.

Esempio 3.6 - Più e meno, una bella differenza

50	Insegnante	> Davide	allora la rana dal numero 6 va all'indietro di 4 Davide e quindi 6 meno 4 fa?
51	Davide	> Insegnante	10
52	Insegnante	> Davide	attento

53	Davide	> Insegnante	2
54	Insegnante	> Davide	perché spari a caso Davide guarda qua non avere fretta perché hai detto 10 spiegami perché perché hai detto 10?
55	Davide	> Insegnante	perché ho contato con le mani
56	Insegnante	> classe	ma cosa beh interessante questa cosa qua
		> Davide	fai vedere cosa hai fatto tira su le mani
57	Davide	> Insegnante	6 più 4 ((Davide mima il gesto con le mani))
58	Insegnante	> classe	cos'ha fatto lui?
		> Aziz	Aziz
59	Aziz	> Insegnante	10
60	Insegnante	> Aziz	cos'ha fatto invece di fare 6 meno 4?
61	Aziz	> Insegnante	ha messo il più
62	Insegnante	> classe	ha fatto 6 più 4
		> Michela	ma 6 più 4 lui ha ragione Michela a dire che fa 10?
63	Michela	> Insegnante	sì
64	Insegnante	> Michela	sì è giustissimo
		> classe	dov'è che ha commesso una distrazione cos'ha sbagliato senza volerlo?
65	Giulio	> Insegnante	mettere avanti
66	Insegnante	> Davide	Davide hai capito cos'è successo?
67	Giulio	> Davide	devi mettere indietro
68	Insegnante	> Davide	hai capito cos'hai fatto? dov'è il tuo errore? hai capito?
69	Davide	> Insegnante	sì

La prima ripresa del turno da parte dell'insegnante ("perché spari a caso?") cela un'incomprensione conversazionale che rivela la mancata intersoggettività tra gli interlocutori: la docente, che si attiene rigidamente allo script di richiesta dell'operazione di sottrazione e che conduce l'interazione in senso monologico, riprende l'allievo invitandolo a prestare maggiore attenzione e a non rispondere con troppa fretta, e non si accorge che Davide ha risposto correttamente, se si considera che ha frainteso l'operazione richiesta. È qui percepibile una condizione di univocalità (Lotman, 1988), per cui entrambi gli interlocutori (insegnante e alunno) si ritengono nel giusto e non sono disposti ad adottare il punto di vista

dell'altro per capire la sorgente dell'errore comunicativo. Dopo aver ripreso il bambino per la sua impulsività nel rispondere, tuttavia, l'insegnante si accorge dell'incomprensione e, ri-orientando la sequenza in senso co-costruttivo, approfondisce il discorso chiedendo all'alunno stesso la ragione del suo sbaglio. Nei pochi turni che seguono, il tentativo di ripristinare una condizione di intersoggettività è quasi palpabile (“ah bè interessante questa cosa fai vedere cosa hai fatto”).

A questo punto, l'insegnante è intenzionata a discutere la sorgente dell'errore con Davide, e nel far ciò richiede la partecipazione attiva di altri alunni della classe, dando origine ad una configurazione interattiva triadica che abbiamo definito *richiesta*. Intendiamo con questa espressione la condizione interattiva in cui l'insegnante, dopo la risposta o il contributo di un alunno, richiede espressamente l'intervento di uno o più allievi al fine di aggiungere informazioni al tema di discussione. La sequenza tra la docente e l'alunno si apre così a un nuovo scenario, in cui altri compagni sono chiamati a fare delle ipotesi e a riflettere su quanto accaduto. Aziz suggerisce che Davide ha messo il “+” anziché il “-”; Michela, incalzata dall'insegnante, ammette che se la domanda avesse previsto un'addizione, allora il risultato sarebbe stato corretto; Giulio rende il discorso ancora più complesso e si rivolge direttamente a Davide per dirgli “devi andare indietro”, e non avanti come accade per l'addizione. In questa sequenza interattiva, l'insegnante si serve della classe come di una risorsa per l'apprendimento, e in tal modo facilita processi di co-costruzione collettiva di conoscenze: la guida del docente funge da catalizzatore per permettere alla classe di riflettere sulle strategie e i processi alla base delle operazioni e per spiegare più chiaramente l'errore. Grazie al contributo del gruppo, diviene così possibile ristabilire una piena e reciproca comprensione nel discorso.

Si prenda ora in considerazione l'esempio 3.7, videoregistrato in una classe terza durante una lezione di matematica in cui insegnante e alunni sono impegnati nella divisione $346/3$, il cui risultato è pari a 115 con il resto di 1.

Esempio 3.7 - Il dubbio di Marco

125	Marco	> Insegnante	ti posso dire un mio dubbio?
126	Insegnante	> Marco	mi puoi dire un tuo dubbio? ah anche più di uno
127	Marco	> Insegnante	cioè 115 resto 1 non può oltre che vale 115 resto 1 potrebbe anche fare 116 resto 0

128	Insegnante	> Marco	perché?
129	Marco	> Insegnante	eh perché resto uno (.) ((Marco assume un'espressione insoddisfatta))
130	Elisa	> Marco	((Elisa guarda direttamente Marco che a sua volta si è voltato indietro per guardare la sua compagna)) eh non si può perché devi fare dei gruppi da 3 non puoi mettere un (.) non puoi metterli nel (0.2) allora (.)
131	Chiara	> Marco	cioè è non puoi fare (.)
132	Insegnante	> Marco	la Elisa ti sta dando una risposta ti sta dicendo non puoi in questo caso fare 6 resto 0 perché?
		> Elisa	avevi incominciato bene continua
133	Elisa	> Marco	eh che devi fare dei gruppi da 3 e non ne puoi fare da 4
134	Insegnante	> Marco	eh appunto eh (.) intanto non puoi fare dei gruppi da 4 se li devi fare da 3 devono essere tutti uguali quindi bona (.) e questo motivo (.) secondo? me ne rimane 1 ((sottinteso: di unità))

La sequenza si apre con la domanda di un alunno che si chiarisce meglio al turno 127. Marco, che evidentemente non ha ben capito il tema del resto nelle divisioni, si chiede come mai il risultato dell'operazione, "115 resto 1", non possa essere convertito in un più semplice "116 resto 0". L'insegnante non comprende immediatamente il dubbio di Marco (turno 128), che invece è prontamente afferrato dall'alunna seduta nella fila dietro di lui, Elisa, che interviene (turno 130) senza chiedere la parola rivolgendosi direttamente al suo compagno. Questo passaggio è un esempio di ciò che chiamiamo configurazione interattiva triadica *tra pari*: due o più alunni si rivolgono direttamente l'uno all'altro, aggirando in questo modo la mediazione dell'insegnante che partecipa all'interazione in maniera periferica. Elisa spiega a Marco che non è possibile ottenere un risultato con resto 0 perché il dividendo, 346, deve essere distribuito in "gruppi da 3" unità. Interrompendo una terza alunna, anch'essa volenterosa di spiegare a Marco l'impossibilità della sua ipotesi (turno 131), l'insegnante al turno 132 accoglie il contributo di Elisa e lo ripete rivolgendosi a Marco. Anche in

questo caso ci pare evidente una condizione di triadicità: infatti l'insegnante (primo attore), parlando con un alunno (secondo attore), evoca nelle sue parole il contributo di un'allieva che ha parlato precedentemente (terzo attore). Abbiamo definito questa configurazione interattiva triadica *simbolica*, per sottolineare come la triangolazione sia presente in questo caso sul piano formale del discorso e non sia invece *agita* come nei precedenti esempi. Incoraggiata a proseguire nel suo intervento, Elisa insiste sul fatto che, essendo il divisore pari a 3, è necessario “fare dei gruppi da 3” e non è possibile, per evitare il resto da 1 unità, fare un ultimo gruppo “da 4”. Infine, al turno 134 l'insegnante richiama nuovamente nel suo discorso il contributo di Elisa, affermandone così la correttezza.

L'indubbia importanza delle molteplici configurazioni interattive non consente al ricercatore di sottostimare il possibile impatto della dimensione *pubblica* del discorso. Per chiarire questo argomento, si consideri l'esempio 3.8, tratto da una lezione di matematica in una classe terza. L'insegnante è impegnata insieme agli alunni a rappresentare su di un abaco il numero 999. Dopo aver inserito 9 palline sull'asta raffigurante le unità e 9 su quella delle decine, la docente chiede a Zara, un'alunna con difficoltà di apprendimento, quante palline occorranò sull'asta delle centinaia.

Esempio 3.8 - Palline sull'abaco

250	Insegnante > Zara	Zara (.) quante palline verdi dobbiamo aggiungere? ((alcuni alunni suggeriscono la risposta e commentano tutti insieme; Zara non dice nulla)) guarda ((indica la lavagna)) 999 ((indica il numero scritto alla lavagna)) questo numero Zara eh questo numero (.) abbiamo messo 9 palline bianche 9 rosse e quante palline verdi? ((gli alunni continuano a suggerire la risposta, non rispettando il turno della compagna)) Zara contiamo ((l'insegnante si alza e prende l'abaco)) contiamo uno [due, tre, quattro, cinque, sei sette, otto, nove
-----	-------------------	---

251	Zara	> Insegnante	[due, tre, quattro, cinque, sei sette, otto, nove ((la voce di Zara è sovrastata da quella degli altri alunni, che continuano a suggerire la risposta alla prima domanda))
252	Insegnante	> Zara	nove (.)
		> classe	ogni pallina verde quanto vale?
253	Classe	> Insegnante	cento ((risposta corale))

Leggendo il testo dell'esempio 3.8, si potrebbe pensare di essere di fronte ad una semplice sequenza con orientamento interattivo di scaffolding e che coinvolge un'unica bambina: per tutta la durata della conversazione, la docente guarda l'alunna in difficoltà, Zara, e la sostiene nella costruzione di una risposta corretta offrendole diversi suggerimenti e aiuti. Il dato video mostra invece una situazione caotica, in cui gli alunni si muovono tra i banchi e in cui il brusio, o per meglio dire la confusione, in aula è quasi intollerabile. L'impressione data dal video è che il sostegno elargito dall'insegnante sia solo di modesto aiuto a Zara, ostacolata da un contesto disordinato che non fa che confondere il suo ragionamento. Alla fine, la risposta dell'alunna si limita alla ripetizione, in coro con l'insegnante e dunque meccanica, dei numeri da 1 a 9. Questo esempio mostra come la classe rappresenti sul palcoscenico interattivo un terzo attore costantemente presente, attivo e partecipe. Se a volte tale presenza si esprime silenziosamente negli occhi attenti degli alunni e nelle mani alzate, altre volte essa si manifesta in modo dirompente, arrivando a ostacolare la funzione di guida dell'insegnante. In ogni caso, il discorso tra gli attori non può mai essere considerato privato.

La valenza relazionale della partecipazione in classe

L'ultimo aspetto della partecipazione che abbiamo esplorato riguarda il modo in cui, attraverso il linguaggio, si costruisce e si esprime la relazione tra insegnante e alunni e la reputazione di questi ultimi.

L'analisi sequenziale realizzata nel corso del primo studio ha permesso di evidenziare i criteri adottati dalle insegnanti per decidere quali contributi valorizzare e quali invece squalificare. Più in specifico, è emerso come siano principalmente le risposte corrette a domande mirate a essere riprese dalle insegnanti attraverso qualifiche relazionali positive (esempio 3.9); al contrario, è stato messo in luce come le insegnanti tendano a squalificare gli alunni che rispondono a una domanda pur non essendo stati selezionati per intervenire (esempio 3.10).

Esempio 3.9 - Brava, risposta esatta

34	Insegnante	> Lucia	allora tu che cosa faresti in questa situazione per farmi capire che il 'gatto' è unito proprio con il verso del 'miagolare'?
35	Lucia	> Insegnante	lo unisco con la freccia
36	Insegnante	> Lucia	uniresti con una freccia perfetto brava

Esempio 3.10 - Dacci un taglio

79	Insegnante	> Alessandro	la Rana va avanti di 2 quindi questo più questo fa Alessandro?
80	Gianluca	> Insegnante	8
81	Insegnante	> Gianluca	ma ho detto Gianluca? dacci un taglio non ci sei solo tu

L'analisi più qualitativa delle videoregistrazioni ha consentito di approfondire questi risultati, mostrando che i significati relazionali del linguaggio sono particolarmente chiari nei messaggi che le insegnanti rivolgono agli alunni vivaci e turbolenti, la cui gestione in classe appare spesso problematica.

Consideriamo tre esempi di sequenze interattive che ci sembrano interessanti per analizzare questo modo di intendere la partecipazione. L'esempio 3.11 è tratto da un'attività di italiano in una classe prima e riguarda nello specifico Giulio, un alunno che durante la lezione è stato più volte richiamato dall'insegnante per il suo comportamento irrispettoso delle regole di classe.

Esempio 3.11 - La Z a zig zag

121	Insegnante	> classe	guardate vedete il faccino delle letterine? la 'S' va verso destra e invece la 'Z'?
122	Giulio	> Insegnante	ehi ho capito
123	Insegnante	> Giulio	no Giulio girati e guarda gli altri compagni hanno alzato la mano e aspettano il loro turno in silenzio (0.2) ((il tono dell'insegnante è fermo e deciso e la sua espressione è seria))
		> Cristina	dimmi Cristina

... Continua

132	Insegnante	> Giulio	dimmi adesso Giulio
133	Giulio	> Insegnante	forse la 'Z' va in un'altra direzione perché sta facendo (.) li sta schivando fa zig zag zig zag zig zag o forse sta andando all'inizio della lavagna
134	Insegnante	> Giulio > classe	all'inizio della fila ecco l'importante è che voi ricordiate (.)
135	Giulio	> Insegnante	ho capito perché queste la 'F' e la 'E' sono larghe e queste strette sono vicine così sono uguali 'F' 'E'
136	Insegnante	> Giulio	allora tu dici sono vicine perché si assomigliano
137	Giulio	> Insegnante	eh e queste la 'S' e la 'Z' si assomigliano e vanno in senso quasi uguale
138	Insegnante	> Giulio	perché dici?
139	Giulio	> Insegnante	eh si assomigliano di verso e di forma
140	Insegnante	> classe	allora Giulio dice la 'Z' e la 'S' si assomigliano sia come forma ma anche come suono mi sembra una buona idea che dite? proviamo a fare il verso della 'S' e poi della 'Z'

In questa sequenza, è possibile notare come inizialmente l'insegnante richiami Giulio a seguire la regola di rispondere solo quando, dopo aver alzato la mano, gli venga assegnato il turno di parola. Il bambino, dopo essere stato ripreso, rispetta questa condizione e rimane in silenzio con la mano alzata mentre tre compagni intervengono. A questo punto, l'insegnante lo interpella e al terzo turno sostiene, condividendoli pubblicamente ("mi sembra una buona idea che dite?"), i suoi contributi, anche se non sembrano del tutto comprensibili ("la 'F' e la 'E' sono larghe e queste strette sono vicine così sono uguali 'F' 'E'"). In questo modo, non rinuncia a coinvolgerlo attivamente nello scambio e veicola, tramite il linguaggio, un messaggio relazionale positivo.

È interessante esaminare ora l'esempio 3.12, che ha come protagonista lo stesso bambino dell'estratto 11, video ripreso questa volta durante una lezione di matematica. Giulio è sorpreso dall'insegnante mentre si dondola

sulla sedia e il suo comportamento è prontamente rimproverato in modo ironico.

Esempio 3.12 - Dondolarsi sulla sedia

89	Insegnante > Giulio	Giulio se cadi dalla sedia fai un tonfo e io sai cosa faccio? ti tolgo la sedia e stai in piedi che è già successo vero?
90	Gianpaolo > classe	molte volte
91	Insegnante > Gianpaolo	ti ho chiesto dei commenti?

Nell'esempio l'insegnante fa un uso strategico del tema dell'imbarazzo: la descrizione di una situazione ipotetica in cui il bambino viene ridicolizzato di fronte ai compagni è utilizzata per indurre la cessazione del comportamento sgradito. In questo caso specifico, il commento dell'insegnante "ti tolgo la sedia ... che è già successo, vero?" viene ripreso da un compagno dell'alunno, che rimarca come sia già capitato "molte volte" che Giulio fosse punito con l'obbligo di fare lezione in piedi, e in questo modo trasforma lo scenario ipotetico in una situazione quasi reale. Nonostante l'insegnante riprenda Gianpaolo per la sua intromissione, questa interazione triadica spontanea conferma la rilevante valenza pubblica della sua voce e avvalora l'importanza di non sottostimare l'eco che le parole del docente hanno sugli alunni in termini di costruzione della reputazione dei bambini.

Consideriamo ora un'ultima situazione, il cui primo attore è Giuseppe, un alunno vivace, tendente alla distrazione e non particolarmente partecipativo durante il corso delle lezioni. Nell'esempio 3.13 riportiamo una breve conversazione videoregistrata durante un'attività in una classe prima svolta nel laboratorio di immagine. Poco prima dello scambio, l'insegnante aveva spostato Giuseppe, a cui in precedenza aveva già ripetutamente chiesto di prestare attenzione e rispettare le norme di comportamento, e per punizione l'aveva collocato a sedere in un angolo della classe. L'attività in corso prevedeva che gli alunni facessero dei disegni astratti, che poi essi stessi interpretavano.

Esempio 3.13 - Pensieri oscuri

213	Insegnante	> Karim	tu cosa ci vedi nel disegno eh Karim? <i>((l'insegnante chiede a un alunno di commentare un disegno ottenuto con una tecnica particolare))</i>
214	Karim	> Insegnante	la faccia (0.2) del mostro (0.2) è oscura
215	Insegnante	> Karim > Giuseppe	oscura la faccia del mostro è (0.2) oscura (0.2) com'è oscuro (0.2) il pensiero di Giuseppe in questo momento
216	Giuseppe	> Insegnante	com'è oscuro il tempo
217	Insegnante	> Giuseppe	si vede che c'hai dei pensieri oscuri Giuseppe fai vedere se c'hai dei pensieri più chiari adesso <i>((Giuseppe sorride e scuote la testa in segno di dissenso))</i> oscuri ancora si vede dalla tua faccia
218	Giuseppe	> Insegnante	non c'ho neanche un pensiero
219	Insegnante	> Giuseppe	neanche un pensiero? allora è vuota la tua mente?
220	Giuseppe	> Insegnante	volevo dire che mi sembrava quello lì un vulcano <i>((si riferisce al disegno del suo compagno))</i>
221	Insegnante	> Giuseppe	volevi dire che quello lì ti sembrava un vulcano? se alzi la mano ti do la parola (0.2) eh? <i>((Giuseppe alza la mano))</i> dai dillo adesso
222	Giuseppe	> Insegnante	è una palla che era dentro a un vulcano
223	Insegnante	> Giuseppe	ah una palla dentro a un vulcano <i>((l'insegnante va a prendere il disegno in questione e si avvicina a Giuseppe))</i>
224	Mattia	> Giuseppe	e dove lo vedi un vulcano?
225	Giuseppe	> Mattia	questa è la palla e poi dopo giù c'è il cannone mica si vede
226	Insegnante	> Giuseppe	cannone?
227	Giuseppe	> Insegnante	eh no (0.2) il vulcano di Napoli
228	Dario	> Insegnante	ha ragione lui
229	Insegnante	> classe	io non lo vedo mica tanto il vulcano qua eh

230	Dario	> Insegnante	scusa questa qua è la lava
231	Mattia	> Insegnante	questo qui è il vulcano
232	Insegnante	> Giuseppe	beh (0.2) sì sì può essere (0.4) bene alzati adesso (0.2) se fai il bravo (0.2) se fai dei buoni pensieri

Nelle prime battute, l'insegnante riprende una parola ("oscuro") dello scambio con l'alunno Karim per rilanciarla a Giuseppe, allo scopo di coinvolgerlo nuovamente nelle dinamiche della classe. Giuseppe non sembra tuttavia ancora pronto ad accettare l'offerta dell'insegnante ("non c'ho neanche un pensiero"), ma subito dopo evidentemente ci ripensa e propone l'interpretazione del disegno fatto da un compagno. Parte a questo punto un'interazione interessante che coinvolge non solo l'alunno e l'insegnante, ma si apre ad una configurazione interattiva triadica spontanea e tra pari a cui partecipano due compagni. In prima battuta, Mattia si rivolge direttamente a Giuseppe (turno 224) e, posizionandosi in linea con l'adulto, gli comunica che il suo intervento è ancora una volta inadatto alla situazione ("e dove lo vedi un vulcano?"). Pochi secondi dopo tuttavia lo scenario cambia: Dario, rivolgendosi all'insegnante, sostiene la posizione di Giuseppe ("ha ragione lui") e insieme a Mattia supporta la sua interpretazione del disegno (turni 230 e 231). A questo punto, l'insegnante non può che riconoscere l'appropriatezza dell'intervento di Giuseppe ("sì sì può essere").

5. Conclusioni

In questo studio abbiamo evidenziato la complessità del tema della partecipazione in classe, che comprende dimensioni e attori plurimi che concorrono a costruire scambi discorsivi connotati diversamente in termini di qualità e forme, configurazioni interattive e dinamiche relazionali e reputazionali.

Se da un lato condividiamo l'assunto secondo cui la partecipazione attiva degli alunni al proprio percorso formativo è importante e deve essere sollecitata, dall'altro i dati presentati inducono a porre cautela nella generalizzazione di tale premessa, che aderisce a un modello di equità nelle possibilità di accesso alle attività da parte di insegnante e alunni, modello non applicabile alla realtà scolastica. Il mondo della scuola, e più in specifico quello di ogni classe, non può infatti ignorare le regole e i vincoli

che strutturano e organizzano le modalità di partecipazione degli alunni alla costruzione del discorso.

L'analisi dei dati audio-video ci ha permesso di evidenziare che già nella prima classe della scuola primaria gli alunni sono educati alla regola di intervenire dopo la domanda dell'insegnante e quando esplicitamente selezionati dall'adulto. Non a caso, quindi, la routine domanda-risposta-valutazione, inserita all'interno di ampie sequenze interattive, assume un carattere di pervasività e può a buon diritto essere considerata la cornice di partecipazione più vincolante e normativa della realtà discorsiva scolastica (Alexander, 2001; English, Hargreaves e Hislam, 2002).

Tuttavia, questo non è sufficiente a fare della partecipazione in classe una dinamica scontata e ripetitiva. Partendo dai risultati dell'analisi sequenziale realizzata nel primo studio, abbiamo mostrato attraverso l'uso di esempi come pur rimanendo all'interno di una medesima struttura comunicativa, la partecipazione degli alunni si articola diversamente a seconda dell'orientamento interattivo della sequenza. La forma della domanda, autentica o mirata, unita alla possibilità di sfruttare molteplici tipologie di ripresa del turno degli alunni, contribuiscono a definire gradi diversi di coinvolgimento. Così, oltre al discorso monologico e dialogico, è possibile evidenziare altri pattern discorsivi che, rimanendo saldamente ancorati a obiettivi didattici, si direzionano in senso co-costruttivo e di scaffolding e non rinunciano ad una costante tensione verso una condizione di intersoggettività.

Ciò che ci preme sottolineare, in ogni caso, è che gli orientamenti tradizionali (monologico, co-costruttivo e di scaffolding) o dialogico del discorso non richiamano nella nostra analisi una valutazione implicita negativa dei primi e positiva del secondo. In letteratura, il discorso tradizionale o trasmissivo, legato al raggiungimento di obiettivi didattici, è spesso stato giudicato un discorso di bassa qualità proprio perché non incoraggia la partecipazione estesa e autentica degli alunni. Tuttavia, la scuola non è solo luogo di libera espressione di ipotesi, idee e opinioni: essa è un contesto formale e istituzionale, che ha l'obbligo di trasmettere determinati saperi in tempi definiti. Per queste ragioni, in linea con altri autori (Alexander, 2008a; O'Sullivan, 2006), pensiamo che uno stretto focus su un obiettivo didattico, che non ammette interventi non richiesti né digressioni inopportune, può essere funzionale per sviluppare un nodo critico della lezione o per aiutare un alunno a comprendere un passaggio complesso; in una situazione così delineata, un orientamento dialogico, aperto a più voci, rischierebbe di far perdere di vista l'obiettivo finale.

Il costrutto di partecipazione in classe richiama, oltre al tema dell'apprendimento, altri due aspetti che riteniamo rilevanti e innovativi rispetto al panorama della letteratura di riferimento.

Il primo riguarda la dimensione pubblica del discorso e la possibilità che esso si organizzi in configurazioni che vanno oltre la diade: occorre prendere atto che la classe è un terzo attore costantemente presente sul palcoscenico interattivo e abbandonare un livello di analisi rigidamente diadico per aprirsi alla co-presenza di diverse voci. Per raggiungere questo scopo, la scelta della sequenza interattiva come unità di analisi del discorso in classe si è rivelata fondamentale. Se gran parte degli studi condotti sui discorsi in classe si sono concentrati sino ad ora sul pattern tripartito IRF inteso come principale unità di analisi, è solo esaminando la specifica concatenazione di diversi scambi che è possibile comprendere il modo in cui una sequenza interattiva può svilupparsi in modo complesso abbracciando il contributo di attori plurimi. Ciò sottolinea con ulteriore forza quanto sia indispensabile basarsi su materiale videoregistrato, capace di riportare non solo i discorsi originali ma anche gli orientamenti e i posizionamenti reciproci degli individui coinvolti nel dialogo.

Il secondo aspetto di novità concerne l'analisi dei significati relazionali veicolati dal discorso. In particolare, è stato interessante esaminare le strategie adottate dalle docenti nei confronti di alunni problematici o dal comportamento irruento, che in alcuni casi si rivelano cruciali per il loro coinvolgimento e partecipazione attiva. Inoltre, ci pare significativo mettere in luce le ripercussioni che le parole dell'insegnante nei confronti di un particolare alunno possono avere sulla classe in termini di reputazione, alterando in positivo o in negativo l'immagine condivisa di un compagno.

E ora, un passo avanti

Nel corso del secondo studio di questa ricerca, l'esame approfondito di diverse sequenze interattive e della partecipazione degli alunni alle pratiche scolastiche ha permesso di mettere in luce alcune condizioni *atipiche* del discorso in classe.

Capita a volte che l'intervento inatteso di un alunno modifichi la configurazione interattiva facendola transitare da una condizione prevalentemente diadica o polifonica ad una triadica, come nell'esempio 3.5. Ancora, può accadere che la domanda imprevista di un alunno porti alla conclusione di un discorso e all'inizio di un dialogo centrato su un nuovo argomento, come nell'esempio 3.7. Infine, abbiamo osservato momenti in cui l'insegnante, partendo da un certo orientamento interattivo, ri-direziona la sequenza a seguito del contributo di un alunno: è il caso dell'esempio 3.6,

in cui a un inizio della sequenza di tipo monologico segue un orientamento interattivo co-costruttivo.

Queste considerazioni ci hanno guidate verso una definizione più precisa di sequenza interattiva tematica nei termini di un segmento discorsivo che inizia con una domanda, *da parte dell'insegnante o di un alunno*, su uno specifico tema e termina nel momento in cui un nuovo argomento viene introdotto (Mameli, 2011).

Inoltre, poiché nel discorso in classe i momenti di disordine e riorganizzazione appartengono alla vita quotidiana tanto quanto i momenti di ordine e organizzazione (Paoletti e Fele, 2004), abbiamo riflettuto sull'importanza di considerare anche questi micro scambi interattivi nella nostra analisi. Per questo, abbiamo deciso di focalizzare il terzo studio sull'esame di sequenze interattive all'interno delle quali potevano essere rintracciati dei *punti di svolta* nell'interazione.

Capitolo 4

GLI ASPETTI EMERGENTI DEL DISCORSO IN CLASSE: TURNING POINT E MICROTRANSIZIONI*

Abstract. Attraverso un'analisi qualitativa di alcune sequenze interattive tematiche, il terzo studio pone al centro della sua indagine gli aspetti emergenti delle interazioni in classe, responsabili della co-costruzione momento per momento dei significati che il discorso tra insegnante e alunni assume.

L'obiettivo di questo studio è di individuare e analizzare, all'interno di alcune sequenze giudicate esemplificative, quei micro processi di trasformazione che consentono alla classe di muoversi lungo approcci discorsivi diversi. Nella nostra concettualizzazione, tali processi corrispondono a microtransizioni, vale a dire trasformazioni interattive locali e situate che rappresentano il tentativo, da parte di insegnante e alunni, di riadattarsi reciprocamente e riorganizzare l'interazione a seguito di un intervento, il turning point, che rompe una condizione precedente di stabilità.

I risultati mostrano che le microtransizioni possono coinvolgere, in una medesima sequenza interattiva, uno o più di quattro dimensioni discorsive reciprocamente interconnesse: gli obiettivi educativi, l'orientamento interattivo, la configurazione interattiva e il ruolo di primary knower.

1. Dagli aspetti strutturali a quelli emergenti del discorso in classe

Il discorso in classe si compone di due dimensioni reciprocamente interconnesse: quella strutturale, che riguarda la forma in cui il dialogo educativo è organizzato, e quella emergente, che fa riferimento ai significati che affiorano turno dopo turno nella conversazione. Queste due componenti

* Una parte dei risultati di questo studio è pubblicata in:

Mameli, C. (2011). Il discorso in classe: un'analisi delle configurazioni interattive. *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*, 99, 100-108.

Mameli, C., e Molinari, L. (in stampa). Interactive micro-processes in classroom discourse: Turning points and emergent meanings. *Research Papers in Education*.

sono state descritte in modo approfondito da Candela (2005), che argomenta che le pratiche discorsive in classe hanno, da una parte, caratteristiche fisse associate alle funzioni istituzionali che la scuola assolve, e dall'altra, proprietà emergenti e imprevedibili costruite e negoziate nelle interazioni quotidiane tra insegnante e alunni.

Le componenti strutturali sono essenziali per la regolazione del discorso in classe in pattern ordinati: nel contesto scolastico, regole e vincoli predeterminati organizzano non solo le parole dell'insegnante, ma anche il tipo di partecipazione degli alunni al dialogo.

Il discorso, tuttavia, non è immutabile e stabilito a priori, ma si sviluppa grazie ai contributi di molteplici attori che, turno dopo turno, intervengono contribuendone alla costruzione progressiva. Come precisato da Lefstein (2008), ad esempio, la risposta corretta e attesa di un alunno alla domanda dell'insegnante è solo una delle alternative a cui è possibile assistere. Uno studente potrebbe infatti rispondere a una richiesta dell'adulto mettendo in discussione la domanda, lamentandosi di essere stato chiamato per intervenire, rimanendo in silenzio, oppure "commentando il nuovo taglio di capelli dell'insegnante" (p. 709). Né il docente né gli studenti hanno quindi il controllo esclusivo dell'interazione perché, per muoversi in qualità di sistema, ogni componente della classe si coordina con tutti gli altri nella definizione di un obiettivo e di un'azione sociale, condividendo così la responsabilità dello svolgimento dell'attività (Candela, 2005). Il significato-in-interazione, e il significato di un'interazione, sono quindi co-costruiti in modo emergente.

L'analisi del discorso in classe deve pertanto tener conto di entrambe queste dimensioni: la struttura del dialogo, che è prevedibile e aderente alle condizioni che la scuola impone, costituisce un quadro di riferimento che definisce ciò che può essere detto e fatto in classe e ciò che ognuno può aspettarsi dagli altri; la componente emergente, indeterminata e imprevedibile, conferisce significati a pratiche socioculturali situate.

Componenti strutturali

Il discorso in classe procede quasi sempre in modo controllato e ben regolato dall'adulto (Burns e Myhill, 2004; Lin, 2007; Myhill, 2006; Nystrand et al., 2003; O'Connor e Michaels, 2007). A scuola, le pratiche e i ruoli sociali degli attori in gioco sono infatti prestabiliti: è l'insegnante che ha il diritto di legittimare cosa è importante e cosa no in termini di conoscenza, di stabilire ciò che deve essere insegnato e imparato e di decidere quando e come gli alunni possono partecipare.

L'esercizio di queste funzioni è garantito dalla struttura tipica del discorso scolastico, ampiamente discussa nel corso del primo studio, che corrisponde all'insieme di sequenze interattive composte di molteplici scambi tripartiti tra loro connessi (Molinari, Mameli e Gnisci, in stampa; Nassaji e Wells, 2000; Margutti, 2010; Wells, 2007). Grazie alla successione ordinata di domande, risposte e follow up, l'insegnante ha l'opportunità di stabilire il tema dell'attività, di decidere chi potrà intervenire e quindi di mantenere il controllo sull'interazione e sui suoi contenuti.

Rifacendosi alle argomentazioni del gruppo di ricerca di Wells a proposito dell'unità di analisi del discorso in classe, Scott e collaboratori (Mortimer e Scott, 2003; Scott, Mortimer e Aguiar, 2006) hanno contribuito a mettere in luce alcune importanti sfumature strutturali delle sequenze interattive, che loro preferiscono denominare *episodi discorsivi*. Gli autori sostengono infatti che, sebbene la forma di base dell'episodio discorsivo sia di regola formata dalla concatenazione di scambi tripartiti *IRF* (dove il follow up corrisponde solitamente ad una valutazione della risposta), può accadere a volte che il terzo turno *F* e la domanda successiva *I* si fondano insieme in un *prompt* (suggerimento, incitamento) che arricchisce la risposta precedente richiedendone un'ulteriore elaborazione. In questo caso, l'episodio anziché seguire l'andamento "I-R-F-I-R-F-" si costruisce come "I-R-P-R-P-R-" (dove *P* sta per prompt). L'episodio discorsivo può infine concludersi con una valutazione del docente (I-R-P-R-P-R-E) oppure con l'assenza di un giudizio finale (I-R-P-R-P-R).

Come più volte ribadito in letteratura (Alexander, 2001, 2006; Burns e Myhill, 2004; Hardman, 2011; Lyle, 2008; Myhill, 2006), la struttura tipica del discorso in classe assicura la posizione asimmetrica dell'insegnante, che secondo Lin (2007) svolge due funzioni diverse, di *convergenza* e di *certificazione*. La prima si riferisce alla necessità, da parte dell'insegnante, di far procedere la lezione organizzandola attorno a specifici argomenti, in modo da impedire digressioni e assicurare il raggiungimento degli obiettivi didattici; la seconda indica la possibilità, grazie al terzo turno, di legittimare unicamente alcuni modelli di risposta funzionali agli scopi educativi. Entrambe queste funzioni garantiscono all'insegnante l'assunzione del ruolo di *primary knower* (Berry, 1981; Lemke, 1990), responsabile della conoscenza scientifica e legittimata, e contribuiscono quindi alla definizione del potere del docente come una dimensione ascritta, una naturale asimmetria tra un maestro che sa e insegna e un bambino che non sa e impara.

Componenti emergenti

Nonostante il suo grande impatto sul discorso in classe, la componente strutturale non rende conto di tutto ciò che accade nelle aule scolastiche poiché il significato delle pratiche discorsive emerge nel corso di micro-processi interattivi che si sviluppano momento per momento nella progressione del discorso stesso.

Il primo studio di questa ricerca ha messo in evidenza come, all'interno di pattern strutturali simili, il dialogo educativo possa prestarsi ad assumere molteplici significati e orientamenti interattivi che abbiamo denominato monologico, dialogico, co-costruttivo e di scaffolding. Nel corso del secondo studio abbiamo inoltre mostrato come la componente emergente del discorso sia responsabile delle configurazioni interattive che la partecipazione al dialogo educativo assume. In particolare, i nostri dati rivelano che a volte gli alunni aggirano la regola del parlare uno alla volta e per alzata di mano e intervengono subito dopo la risposta di un compagno segnando il passaggio da configurazioni interattive diadiche ad altre triadiche, agite spontaneamente oppure direttamente richieste dall'insegnante. Questi risultati sostengono quindi l'idea che la componente strutturale del discorso è importante per la forma che esso assume, mentre le proprietà emergenti sono responsabili della co-costruzione di pratiche locali e significative.

Anche il potere del docente può essere valutato come una proprietà emergente se ne viene considerata la dimensione interattiva e negoziale (Gore, 1998; Paoletti e Fele, 2004) anziché quella ascritta al contesto istituzionale. Questo modo di intendere il potere in classe è stato approfondito in modo brillante in un lavoro di Candela (1999): in uno studio condotto su diverse scuole primarie messicane, l'autrice ha indagato l'eventualità che sequenze di scambi tripartiti IRF favoriscano in alcuni casi l'emergere di processi di negoziazione in cui gli alunni hanno la possibilità di assumere maggior controllo nelle interazioni. La studiosa declina la dimensione del potere su due livelli. Il primo fa riferimento ad una verticalità istituzionale, per cui l'insegnante ha il compito di trasmettere l'unica conoscenza legittimata, il secondo definisce invece il potere come un agente in movimento, definito turno dopo turno dal discorso. Tale interpretazione del potere è dunque riflessiva: l'orientamento orizzontale o verticale delle relazioni sociali tra insegnante e allievi non rientra all'interno di una realtà prestabilita, ma è co-costruito dai partecipanti all'interazione. L'analisi conversazionale effettuata dall'autrice su alcuni episodi discorsivi ha messo in luce che la partecipazione degli alunni non sempre segue i tentativi dell'insegnante di controllarne l'andamento e i contenuti. Pur rimanendo all'interno della forma discorsiva tripartita, gli alunni possono infatti

aggirare e sovvertire il potere del docente agendo su due piani: sostituendosi al ruolo dell'insegnante e impadronendosi della possibilità di porre essi stessi delle domande e di valutare i compagni (non è raro assistere a sequenze interattive in cui alcuni studenti deridono e giudicano negativamente il contributo di un compagno, o piuttosto ne sostengono le affermazioni) oppure apportando elementi di novità ai contenuti del discorso, ad esempio attraverso il classico intervento non richiesto o fuori tema.

Le riflessioni in merito agli aspetti emergenti del discorso in classe descrivono una realtà vivace delle interazioni tra insegnante e alunni, che pur nel rispetto di una struttura routinaria del dialogo educativo, acquisiscono di volta in volta diversi significati in termini di orientamenti interattivi, configurazioni e persino potere discorsivo. Alla luce di queste considerazioni riteniamo che sia importante indagare quei processi interattivi attraverso i quali insegnante e alunni riorganizzano il dialogo educativo e transitano da un determinato tipo di discorso, ad esempio caratterizzato da un orientamento interattivo monologico e da una configurazione interattiva a prevalenza diadica, a un altro, connotato ad esempio da un orientamento dialogico e da una configurazione interattiva triadica.

Turning point e microtransizioni nel discorso in classe

La possibilità che il discorso in classe transiti da una direzione interattiva ad un'altra è da tempo esplorata in letteratura (Candela, 1999, 2005; Mercer, Dawes e Staarman, 2009; Scott e Ametler, 2007). Come sottolineato da Goffman (1981) nel suo classico saggio sulle forme discorsive, all'interno di qualsiasi azione sociale lo status di partecipazione di ogni attore può presentarsi in linea col proprio ruolo ufficiale, ad esempio di insegnante o di alunno, oppure può distanziarsi da esso. L'autore aveva denominato le variazioni negli allineamenti interattivi tra i partecipanti ad un discorso come *changes in footing*, ovvero cambiamenti di ritmo nella conversazione.

Riprendendo le considerazioni di Goffman, Skidmore e Murakami (2010) hanno mostrato come a volte i cambiamenti prosodici del discorso possano servire all'insegnante per segnalare agli alunni delle variazioni tra differenti tipologie di attività. Applicando una rigorosa analisi della conversazione ad un breve estratto di dialogo in classe, gli autori hanno osservato che il passaggio da un discorso tradizionale monologico ad un approccio più esplorativo e dialogico, e infine da quest'ultimo ad un nuovo episodio di spiegazione, sono marcati dal cambiamento, da parte dell'insegnante, nel tono della voce, nel volume e nella velocità di eloquio.

Anche Mortimer e collaboratori (Mortimer e Scott, 2003; Scott, Mortimer e Aguiar, 2006; Aguiar, Mortimer e Scott, 2010) si sono occupati di studiare momenti di riassetamento interattivo nel discorso in classe. Gli autori sostengono in primo luogo che ogni episodio discorsivo è guidato da uno specifico *obiettivo* (ad esempio, didattico, esplicativo o di esercitazione) e che il passaggio da un obiettivo a un altro può avere luogo in qualsiasi momento della lezione, e dipendere dal tipo e dalla fase dell'attività in corso. Inoltre, gli studiosi hanno analizzato il modo in cui le domande inaspettate degli alunni in classi di scuole secondarie possono stimolare il passaggio da approcci di discorso tradizionali ad altri che prevedono un maggiore coinvolgimento degli allievi (Aguiar, Mortimer e Scott, 2010). Lo studio di questi riassetamenti, sostengono gli autori, è fondamentale per indagare il modo in cui il discorso in classe è costruito in modo emergente attraverso una regolazione reciproca di insegnante e studenti. Infatti, la natura dialogica o tradizionale del discorso così come il modo in cui una specifica attività si sviluppa nel corso di una lezione non viene stabilito a priori dall'insegnante, ma dipende dall'interazione tra docente e allievi e dalla loro capacità di cogliere ed esaminare i reciproci interessi.

I contributi di ricerca discussi, insieme ai risultati del primo e del secondo studio di questa ricerca, mostrano che nel discorso in classe possono verificarsi dei movimenti interattivi emergenti i quali, se colti dagli altri partecipanti, innescano un processo di trasformazione del significato dell'interazione in atto. La capacità, da parte dell'insegnante e degli alunni, di modificare gli obiettivi del dialogo adattandosi alle esigenze e alle curiosità gli uni degli altri e di transitare da momenti più controllati e didattici a momenti più dialogici, o viceversa, rappresenta a nostro avviso un nodo centrale nei processi di insegnamento e apprendimento. Infatti, come messo in luce da Alexander (2008a), i molteplici obiettivi di insegnamento, che prevedono da una parte la trasmissione di contenuti e dall'altra la partecipazione autentica degli alunni, non possono essere raggiunti attraverso un unico approccio discorsivo, dato che "teachers need a repertoire of approaches from which they select in the basis of fitness for purpose in relation to the learner, the subject-matter and the opportunities and constraints of context" (p. 109).

Basandoci su queste premesse, riteniamo che per cogliere ed esaltare la natura emergente del discorso in classe non sia sufficiente riconoscere l'esistenza di queste modificazioni interattive, ma sia necessario soffermarsi su di esse in maniera microanalitica per coglierne le caratteristiche e per osservare le condizioni all'interno delle quali tali passaggi possono avvenire.

Per tali ragioni, in questo studio abbiamo voluto focalizzarci sui processi di *microtransizione*, intesi come trasformazioni locali e situate del significato-in-interazione. Nella nostra formulazione, la microtransizione si compone di due momenti. Il primo, che segnala l'emergere di una modificazione discorsiva, consiste in un turning point (Mameli e Molinari, in stampa) definito come un intervento, da parte dell'alunno oppure dell'insegnante, che opera da elemento di perturbazione e, rompendo una condizione di stabilità interattiva precedente, agisce a seconda dei casi sulla configurazione interattiva, sull'orientamento, sull'obiettivo della sequenza, sul tema o sul ruolo dei partecipanti. Questo segnale, tuttavia, non è sufficiente a determinare un cambiamento: affinché si verifichi una microtransizione è necessaria infatti la riorganizzazione dell'intero sistema, che riadatta e riorganizza l'andamento interattivo alla luce del punto di svolta stesso.

Ci preme sottolineare che la nostra concettualizzazione di microtransizione non sottende una valutazione a priori positiva di questo processo. Riteniamo infatti che la possibilità per il discorso in classe di riadattarsi e riorganizzarsi sia desiderabile e utile solo a patto che essa non comprometta il mantenimento di una continuità comunque necessaria nel corso di una lezione. Come più volte ribadito, la scuola è un contesto istituzionale che prevede programmi e contenuti che devono essere appresi. È quindi importante che l'insegnante sia capace di coniugare, da una parte, la necessità di guidare il discorso verso esiti prefissati e attesi, stabilendo un filo conduttore all'interno di un'attività, e dall'altra, di cogliere parallelamente gli spunti originali e i bisogni degli alunni che meritano o esigono un approfondimento.

2. Obiettivi

Lo scopo di questo studio è analizzare le proprietà emergenti del discorso in classe focalizzandoci in particolar modo sulle microtransizioni che avvengono all'interno di sequenze interattive tematiche.

Più in specifico, è nostra intenzione descrivere e argomentare diverse tipologie di microtransizione che possono coinvolgere una o più di quattro caratteristiche del discorso: (a) l'*orientamento interattivo*: la microtransizione segna il passaggio da un orientamento interattivo ad un altro; (b) l'*obiettivo del discorso*: la microtransizione sancisce il cambiamento dell'obiettivo educativo della sequenza; (c) la *configurazione interattiva*: la microtransizione produce una trasformazione della

configurazione interattiva tra i partecipanti; (d) il ruolo di *primary knower*: la microtransizione si esprime in una negoziazione e in un riassetto degli allineamenti tra insegnante e alunni in termini di potere.

3. Corpus dei dati e procedure analitiche

Il corpus dei dati di questo studio comprende 595 sequenze interattive tematiche appartenenti alle 32 lezioni videoregistrate nelle tre classi prime e nelle cinque classi terze partecipanti alla ricerca. Le sequenze sono state codificate sulla base dell'obiettivo educativo, dell'orientamento interattivo, della configurazione interattiva e del ruolo di *primary knower*.

Ispirandoci ai lavori di Mortimer e Scott (2003) e ai risultati del primo studio, abbiamo codificato gli *obiettivi educativi* delle sequenze in una di quattro categorie.

(a) Obiettivo di *spiegazione*: corrisponde a quei momenti della lezione in cui l'insegnante spiega o approfondisce un tema didattico, sottolineandone alcune caratteristiche ed evidenziandone somiglianze e differenze con altri temi già trattati.

(b) Obiettivo di *esplorazione - discussione*: gli alunni sono invitati ad esprimere le loro ipotesi e idee in merito ad un determinato oggetto del discorso.

(c) Obiettivo di *esercitazione*: l'insegnante chiede ad uno o più alunni di svolgere pubblicamente un compito o un esercizio.

(d) Obiettivo *relazionale*: corrisponde a quei momenti in cui l'insegnante abbandona i suoi scopi didattici e il dialogo contempla la valorizzazione o la svalutazione di un alunno o di un gruppo di alunni in termini relazionali.

L'*orientamento interattivo* della sequenza, definito sulla base dei risultati ottenuti nel primo studio, corrisponde alla sua direzione interattiva e tiene conto del tipo di partecipazione richiesta agli alunni. Esso può corrispondere a una di quattro categorie.

(a) Orientamento interattivo *monologico*: è caratterizzato da domande mirate e risposte brevi degli alunni seguite da una semplice valutazione da parte dell'adulto in termini di correttezza. L'andamento di queste sequenze è prevedibile e presume che i bambini rispettino la direzione didattica stabilita dall'insegnante con la domanda mirata iniziale.

(b) Orientamento interattivo *dialogico*: prevede domande autentiche da parte dell'insegnante e interventi originali e spesso estesi degli alunni. In questo caso, l'insegnante non svolge una funzione valutativa ma incoraggia gli alunni a condividere opinioni, esperienze personali e idee originali.

(c) Orientamento interattivo *co-costruttivo*: è caratterizzato, come quello monologico, da domande mirate da parte dell'insegnante. Tuttavia, in questo caso il terzo turno oppure il prompt (che, come descritto precedentemente, consiste nella fusione in un unico turno verbale del follow up e di una nuova domanda; Scott, Mortimer e Aguiar, 2006), non è utilizzato per valutare il precedente intervento dell'alunno ma per richiedere chiarimenti o per sollecitare esempi, riformulazioni e riflessioni.

(d) Orientamento interattivo di *scaffolding*: prevede domande mirate rivolte ad alunni in difficoltà e risposte spesso incomplete o scorrette. In queste sequenze, l'insegnante si serve del follow up o di un prompt per aiutare l'alunno e sostenerlo nella correzione di precedenti interventi e nella elaborazione progressiva di una risposta corretta.

Per ciò che concerne la *configurazione interattiva* ci siamo ispirate ai risultati del primo e del secondo studio e abbiamo codificato le sequenze interattive in una di tre categorie.

(a) Configurazione interattiva *a prevalenza diadica*: è caratterizzata dall'insegnante e un solo alunno che dialogano tra loro mentre il resto della classe rimane in posizione periferica.

(b) Configurazione interattiva *almeno triadica*: l'insegnante e almeno due alunni partecipano attivamente al discorso in maniera interconnessa. Tale configurazione può essere *spontanea* (l'insegnante si rivolge a uno specifico alunno e uno o più allievi intervengono successivamente in maniera non richiesta per offrire un commento sull'oggetto di discussione), *richiesta* dall'insegnante (l'insegnante, dopo la risposta o il contributo di un alunno, richiede espressamente l'intervento di uno o più allievi al fine di aggiungere informazioni al tema di discussione) oppure *tra pari* (l'insegnante interagisce con due o più alunni i quali si rivolgono direttamente l'uno all'altro).

(c) Configurazione interattiva *polifonica*: è presente in quelle sequenze all'interno delle quali diversi bambini intervengono in maniera sequenziale e cumulativa.

Infine, in ogni sequenza interattiva abbiamo specificato il ruolo di *primary knower*. Esso può essere:

(a) *Assunto dall'insegnante*: gli alunni riconoscono le parole dell'insegnante come certe e legittime.

(b) *Negoziato*: uno o più alunni sfidano l'insegnante mettendo in dubbio la sua posizione o non riconoscendo una sua affermazione.

4. Risultati

Come accaduto per il secondo studio, anche in questo caso i risultati delle nostre analisi sono stati discussi facendo riferimento ad alcuni *telling cases* esemplificativi delle microtransizioni osservate. In particolare, abbiamo selezionato alcune sequenze interattive appartenenti al nostro corpus dei dati che presentassero delle microtransizioni in merito agli obiettivi educativi, all'orientamento interattivo, alla configurazione o al ruolo di primary knower. Per ciascun esempio discusso, abbiamo riportato in ordine da sinistra a destra il numero del turno di conversazione, il parlante, l'interlocutore principale e il trascritto comprensivo, tra doppie parentesi, di alcune note di campo e della descrizione dei comportamenti non verbali degli attori in gioco.

Poiché spesso le microtransizioni sugli obiettivi di una sequenza si accompagnano a cambiamenti anche in termini di orientamento interattivo, queste due tipologie di microtransizioni sono state presentate in un unico sottoparagrafo.

Microtransizioni sull'obiettivo educativo e sull'orientamento interattivo

L'esempio 4.1 è stato selezionato da una lezione di matematica videoregistrata in una classe terza. Dopo aver distribuito agli alunni una cartina raffigurante la mappa del quartiere in cui la scuola è ubicata, l'insegnante chiede agli alunni di costruire delle ipotesi in merito alla distanza percorsa durante una gita risalente a pochi giorni prima. Per permettere agli alunni di orientarsi nella formulazione delle loro idee, all'inizio dell'attività la docente aveva precisato che un centimetro della cartina equivaleva a 100 metri del percorso reale.

Esempio 4.1 - I metri in 1 km

158	Insegnante	> classe	allora adesso sentiamo secondo voi se avete un'idea di quanto potrebbe essere lunga la strada che abbiamo fatto ((alcuni alunni, tra cui Giulia, alzano la mano))
		> Giulia	Giulia secondo te?
159	Giulia	> Insegnante	4 o 5 km

160	Insegnante	> classe	allora secondo Giulia abbiamo percorso (.) ((l'insegnante smette di parlare e inizia a scrivere alla lavagna l'ipotesi di Giulia))
161	Valentina	> Insegnante	io sono già a 11 ((Valentina sta misurando i centimetri nella cartina; l'insegnante, che sta scrivendo alla lavagna, non ascolta))
162	Lucia	> Insegnante	io a 35 ((Lucia sta misurando i centimetri nella cartina; l'insegnante, che sta scrivendo alla lavagna, non ascolta))
163	Insegnante	> classe	4 o 5 km ((finisce di scrivere alla lavagna l'ipotesi di Giulia)) secondo qualcun'altro? ((gli alunni sono impegnati a misurare, c'è poca attenzione in classe)) quindi Giulia ci parla di km dice 4 o 5 così è una stima eh una stima vuol dire una misura senza utilizzare nessuno strumento proprio con gli occhi con i piedi con il tempo che ci abbiamo impiegato eh è una cosa che noi facciamo (.)
164	Hassan	> Giulia	ve' che sono tantissimo
165	Insegnante	> Hassan	secondo Hassan sono troppi 4 o 5 secondo te quanti sono Hassan?
166	Hassan	> Insegnante	di meno (.) 5 km sono 5000 metri eh
167	Insegnante	> classe	allora Hassan dice 5km sono 5000 metri (.) perché 1 km quanti metri è?
168	Gianni	> Insegnante	500
169	Luca	> Insegnante	1000
170	Insegnante	> Hassan	1 km è?
171	Hassan	> Gianni	no 1000 metri ((Gianni scuote la testa in segno di dissenso))
172	Insegnante	> classe	1000 metri allora Hassan (.)
173	Hassan	> Gianni	no 1000
174	Insegnante	> classe	((brusio)) ascoltiamo un attimo i compagni quando parlano (.) allora Hassan dice è troppo perché 5 km sono 5000 metri perché in 1 km dice ci sono dentro 1000 metri

Dai turni 158 a 163 la sequenza procede con un orientamento interattivo *dialogico*: gli alunni esprimono le loro ipotesi in merito alla lunghezza della strada percorsa e sono ammesse più risposte (configurazione interattiva *polifonica*), tanto che l'insegnante inizia a segnare le diverse idee scrivendole alla lavagna. L'obiettivo educativo della sequenza è dunque di *esplorazione-discussione*. Tuttavia, al turno 164 qualcosa si rompe: Hassan, riflettendo ad alta voce, si rivolge direttamente a Giulia (configurazione interattiva *triadica tra pari*) e le suggerisce che la sua ipotesi, vale a dire aver percorso 4 o 5 km, non è credibile dato che "sono tantissimo". L'insegnante non coglie immediatamente il potenziale dell'intervento dell'alunno e gli rilancia la domanda iniziale ("secondo te quanti sono Hassan?") come di regola accade all'interno di sequenze dialogiche. L'alunno tuttavia non si limita a rispondere alla domanda della docente ("di meno") ma ribadisce che l'intervento di Giulia è irragionevole affermando che "5 km sono 5000 metri". Così facendo, il bambino rompe la stabilità interattiva precedente (turning point) e introduce un tema nuovo, specificatamente didattico, riguardante l'equivalenza metri-chilometri. A questo punto, l'insegnante avrebbe potuto proseguire la sequenza ignorando il contributo di Hassan e continuando a raccogliere cumulativamente le idee degli alunni; in questo caso, il turning point avrebbe rappresentato solo un intervento isolato. Al contrario, la docente riprende l'intervento del bambino e lo rilancia alla classe ("allora Hassan dice 5 km sono 5000 metri (.) perché 1 km quanti metri è?"), sollecitando una microtransizione della sequenza sia in termini di obiettivo educativo, che da *esplorativo* transita verso una *spiegazione*, sia di orientamento interattivo, che passa a una condizione *monologica*. Gli alunni, a loro volta, seguono l'input dell'insegnante e offrono le loro risposte (turni 168, 169, 171). In questo esempio, la capacità da parte del sistema di riaggiustarsi per adattarsi a una sollecitazione inaspettata consente agli alunni di costruire le loro ipotesi considerando nuove conoscenze.

L'esempio 4.2 contribuisce a chiarire il tema della microtransizione in termini di obiettivo della sequenza. Il brano è tratto da una lezione di italiano in una classe prima durante la quale l'insegnante chiede ai bambini di scandire le lettere delle parole che compongono una breve filastrocca. La lezione è strutturata in maniera prevedibile: per ogni sequenza l'insegnante seleziona un bambino o una bambina e chiede a lui o lei di compitare la parola prefissata. Trascorsi circa 25 minuti dall'inizio dell'attività, la docente chiede se c'è un alunno che vuole offrirsi spontaneamente per scandire la parola "gambe". Ameer, un alunno con difficoltà di apprendimento e spesso

distratto e passivo durante le attività scolastiche, alza la mano e così facendo dichiara il suo desiderio di provare.

Esempio 4.2 - Come si scrive “gambe”

516	Insegnante	> classe	"gambe gambe gambe" me lo dice (.)
517	Ameer	> Insegnante	io ((<i>alza la mano</i>))
518	Insegnante	> Ameer	Ameer (.) Ameer posso dire che sono davvero tanto tanto contenta che Ameer ha scritto tutto come gli altri (.) ma oggi sei veramente in forma eh Ameer?
		> classe	ma bimbi avete visto come si cambia e come si ci trasforma?
519	Luca	> Insegnante	anche io maestra?
520	Insegnante	> Luca	anche Luca è stato bravo
521	Davide	> Insegnante	anche io?
522	Insegnante	> Davide	anche Davide si
523	Marco	> Insegnante	e io?
524	Giulio	> Insegnante	e io maestra?
525	Insegnante	> Giulio	stai migliorando Giulio però (***)
526	Ermanna	> Insegnante	io dopo gli vorrei fare un applauso
527	Insegnante	> classe	si va bene (.) allora quando abbiamo finito facciamo l'applauso ad Ameer che è stato bravo

Al turno 518 l'insegnante comunica pubblicamente il suo apprezzamento per Ameer e per la sua partecipazione attiva. Lo scopo di *esercitazione* introdotto dall'insegnante all'inizio della sequenza è quindi reindirizzato verso un obiettivo *relazionale*, espresso dalla valorizzazione dell'iniziativa del bambino. La docente non pare interessata al fatto che Ameer sia effettivamente in grado di aderire alla richiesta, ma piuttosto è orientata a sostenere lo sforzo di questo alunno che oggi "ha scritto tutto come gli altri" ed è quindi "veramente in forma". Questo turning point non rimane inascoltato da parte della classe e ha al contrario un effetto dirompente e imprevisto che segna una microtransizione. Il messaggio dell'insegnante apre infatti un dialogo che coinvolge numerosi

alunni anch'essi desiderosi di una conferma da parte dell'adulto. Luca, Davide, Marco e Giulio chiedono all'insegnante una qualifica sul piano del cambiamento e del miglioramento e infine Ermanna, evidenziando la valenza pubblica e l'eco reputazionale che le parole dell'insegnante hanno sulla classe, propone di fare un applauso ad Ameer al termine dell'attività.

Prendiamo ora in considerazione l'esempio 4.3, utile per sottolineare come il turning point sia una condizione necessaria ma non sufficiente ad innescare una microtransizione in termini di orientamento o obiettivo. Il brano è tratto da una lezione di italiano videoregistrata in una classe terza. La sequenza che presentiamo si apre con una domanda dell'insegnante inerente la differenza tra racconti realistici e fantastici.

Esempio 4.3 - Testo realistico e fantastico

65	Insegnante	> classe	mi dite la differenza tra racconti realistici e racconti fantastici? <i>((diversi alunni alzano la mano))</i>
		> Anna	vai <i>((dà la parola ad Anna))</i>
66	Anna	> Insegnante	allora racconti realistici vuol dire che cioè eh sono successi veramente che sono reali
67	Insegnante	> Anna	sì (.) c'è anche un'altra parolina che potremmo aggiungere che si chiama 'verosimili' (.) cosa significa?
68	Anna	> Insegnante	ah verosimili vuol dire che un po' è vero e un po' è fantastico
69	Insegnante	> classe	mmhh <i>((assume un'espressione di dubbio))</i> (.)
		> Andrea	verosimile <i>((guarda Andrea))</i>
70	Andrea	> Insegnante	verosimile è una cosa vera però potrebbe essere eh cioè non potrebbe essere vera
71	Insegnante	> Andrea	sì (.) diciamo che è molto simile alla realtà potrebbe succedere (.)
		> Teresa	dimmi Teresa <i>((Teresa ha la mano alzata))</i> la differenza tra racconti realistici e fantastici
72	Teresa	> Insegnante	cioè mh secondo me i racconti realistici vuol dire che sono accaduti possono essere accaduti
73	Insegnante	> Teresa	sì

74	Teresa	> Insegnante	e i racconti fantastici che non esistono
75	Insegnante	> Teresa	quindi sono (.) in-?
76	Teresa	> Insegnante	inventati
77	Insegnante	> Teresa	inventati sono immaginari
		> Anna	cosa volevi dire Anna? ((Anna ha la mano alzata))
78	Anna	> Insegnante	volevo dire cosa sono le fiabe
79	Insegnante	> Anna	ah però dopo me lo dici (.)
		> classe	qualcun altro che vuole dire aggiungere qualcosa su realistico e fantastico?
		> Tommaso	dimmi Tommaso

La sequenza procede per diversi turni con un obiettivo di *spiegazione* e un orientamento interattivo *co-costruttivo*, espresso dai follow up di elaborazione dell'insegnante e da domande di approfondimento (turni 67, 71, 75). La docente accompagna gli alunni nella spiegazione di cosa debba essere inteso per testo realistico e fantastico e introduce la distinzione complessa tra un fatto "vero" e "verosimile". L'intervento di Anna al turno 78, tuttavia, interrompe l'andamento della sequenza atteso dall'insegnante: l'alunna, infatti, ignora la sua richiesta iniziale e propone un nuovo tema, quello delle "fiabe". Questo contributo ha la valenza di un turning point che, se colto dalla docente, avrebbe potuto forse ridefinire il contenuto della sequenza verso altri obiettivi, ad esempio *esplorativo*, o orientamenti interattivi, ad esempio *dialogico*. Tuttavia, l'insegnante non è disposta ad accogliere questa digressione e, procrastinando il nuovo argomento, continua a perseguire i suoi obiettivi didattici dando la parola a un altro alunno. È possibile, forse, che la docente abbia valutato come prematura la possibilità di affrontare un tema diverso e abbia quindi preferito insistere sull'argomento iniziale della sequenza. Questo esempio mostra quindi come il riadattamento del sistema, che necessariamente passa attraverso l'atteggiamento e il controllo dell'insegnante, non sia un fattore ovvio e scontato, ma dipenda dalla possibilità e dalla volontà degli attori sociali di cogliere i contributi emergenti e imprevedibili dell'interazione.

Microtransizioni sulla configurazione interattiva

Oltre ad intervenire sugli obiettivi del discorso e sul suo orientamento, le microtransizioni possono consistere anche in un cambiamento della configurazione interattiva della sequenza.

Prendiamo in considerazione l'esempio 4.4, tratto da una lezione di matematica videoregistrata in una classe terza. Nell'estratto l'insegnante chiede a Kledi, un bambino con qualche difficoltà in aritmetica, di svolgere una moltiplicazione; qualche istante dopo, tuttavia, le perplessità dell'alunno inducono la docente a chiedere aiuto ad altri membri della classe dando vita ad una configurazione interattiva triadica richiesta.

Esempio 4.4 - La proprietà commutativa

257	Insegnante	> Kledi	partiamo Kledi 39×2
258	Kledi	> Insegnante	9×2 (.) eh ((Kledi ha qualche difficoltà nel dire il risultato della tabellina))
259	Insegnante	> Kledi	lo sai vero che si può sempre ((con le mani indica un ribaltamento)) scambiare se è più facile la tabellina del 2 eh? usiamola ((Kledi guarda l'insegnante con un'espressione perplessa))
		> classe	questa come si chiama questa proprietà?
260	Davide	> Insegnante	commutativa
261	Insegnante	> classe	cosa dice la proprietà commutativa cosa ci permette di fare? ((brusio, voci sovrapposte)) Simone puoi dirmelo
262	Simone	> Insegnante	puoi cambiare i numeri però il risultato non cambia
263	Insegnante	> Simone	e quando la usiamo?
264	Simone	> Insegnante	quando siamo in difficoltà
265	Insegnante	> Simone > Kledi	per facilitare le cose (.) usiamola allora se 9×2 è difficile da ricordare facciamo 2×9 se è più facile sennò ritorniamo a 9×2
266	Elia	> Kledi	ma guarda là c'è il cartellone ((l'alunno suggerisce a Kledi di aiutarsi guardando il cartellone appeso alla parete, che consiste in una tabella in cui è possibile consultare le tabelline e in cui risulta chiara la proprietà commutativa))

267	Insegnante	> Elia	eh no non voglio che guardi deve ricordarsela <i>((guarda Kledi e in questo modo gli dà la parola))</i>
268	Kledi	> Insegnante	9 volte il 2
269	Insegnante	> Kledi	eh o due volte 9 <i>((Kledi è in difficoltà))</i>
... Continua			
275	Insegnante	> Kledi	18 <i>((dà il risultato))</i> ci sta tutto il 18 qui? <i>((l'insegnante sta incolonnando l'operazione alla lavagna))</i>
276	Kledi	> Insegnante	no devo mettere l'8 qui e il riporto di 1
277	Insegnante	> Kledi	benissimo (.) poi?
278	Kledi	> Insegnante	3x2
279	Insegnante	> Kledi	mh mh
280	Kledi	> Insegnante	più 1
281	Insegnante	> Kledi	eh voglio sapere tutto 3x2?
282	Kledi	> Insegnante	fa (.) 6
283	Insegnante	> Kledi	più 1
284	Kledi	> Insegnante	7
285	Insegnante	> Kledi	quanto fa?
286	Kledi	> Insegnante	fa 78
287	Insegnante	> Kledi	molto bene

Al turno 257 la sequenza si apre con una domanda mirata dell'insegnante, seguita subito dopo da una non-risposta di Kledi che evidenzia tutte le sue difficoltà. Il follow up della docente nella prima parte del turno 259 rivela l'orientamento di *scaffolding* seguito dall'adulto: l'insegnante sostiene l'alunno e gli suggerisce che, se l'operazione "9x2" risulta troppo difficile, "si può sempre scambiare se è più facile la tabellina del 2". Sino a questo punto del discorso è possibile affermare di essere di fronte ad una sequenza con un orientamento interattivo di *scaffolding*, un obiettivo di *esercitazione* e una configurazione interattiva a *prevalenza diadica*.

A partire dalla seconda parte del turno 259 la sequenza subisce una deviazione: l'insegnante si accorge che Kledi, nonostante il suo sforzo di aiutarlo, è ancora in difficoltà e non ha probabilmente compreso il suggerimento. A questo punto, la docente si rivolge alla classe al fine di chiarire quale proprietà consente di scambiare i fattori nella moltiplicazione (turning point). Nei turni successivi (260-267) si realizza così una microtransizione da una configurazione interattiva a *prevalenza diadica* ad

una *triadica* che vede come vertici del triangolo la docente, alcuni alunni che passano da uno stato di pubblico ad un ruolo più attivo, e infine Kledi che temporaneamente si colloca in una posizione interattiva periferica. Come accaduto per gli esempi 4.1 e 4.2, anche in questo caso la microtransizione non coinvolge una sola dimensione del discorso: la trasformazione della configurazione interattiva si accompagna infatti ad un cambiamento in termini di obiettivo, che passa da uno scopo di *esercitazione* ad uno di *spiegazione*, e di orientamento interattivo, che transita da una condizione di *scaffolding* ad una di *co-costruzione*. Rispetto a quest'ultimo punto, ci sembra importante segnalare i turni 261 e 263 in cui è ben visibile il concetto di prompt discusso da Scott, Mortimer e Aguiar (2006): l'insegnante unisce domanda e terzo turno all'interno di un'unica espressione interrogativa tesa ad incoraggiare l'ampliamento e l'approfondimento della precedente risposta di un alunno.

Chiarito il ruolo della proprietà commutativa nella moltiplicazione, nell'ultima parte del turno 265 l'insegnante si rivolge nuovamente a Kledi sancendo così la fine della parentesi triadica e il ritorno alla condizione interattiva iniziale. Dopo un breve momento di riassetto in cui Elia si rivolge direttamente a Kledi per suggerirgli di guardare il cartellone sulle tabelline (configurazione interattiva *triadica tra pari*, turno 266), si assiste ad una nuova microtransizione: Kledi è ancora una volta l'interlocutore principale dell'adulto, gli alunni precedentemente coinvolti retrocedono ad una posizione periferica e infine l'insegnante riprende il ruolo di guida e sostegno per l'alunno in difficoltà. Ciò significa che l'obiettivo di *esercitazione*, l'orientamento interattivo di *scaffolding* e la configurazione interattiva a prevalenza *diadica* sono ripristinati. Nonostante non riesca comunque a dare il risultato della moltiplicazione " 9×2 ", Kledi segue i molteplici prompt dell'insegnante e giunge a svolgere correttamente tutti i passaggi necessari per la risoluzione dell'operazione in colonna.

Microtransizioni sul ruolo di primary knower

L'ultimo tipo di microtransizione discussa riguarda la dimensione del potere e in particolar modo il ruolo di primary knower. Abbiamo riscontrato nei nostri dati rari ma significativi esempi in cui la condizione di conoscitore primario normalmente assunta dal docente è più o meno attivamente sfidata dagli alunni e negoziata con l'adulto.

Prendiamo in considerazione l'esempio 4.5, che presenta una situazione piuttosto insolita all'interno del contesto scolastico: la sequenza prende vita dall'accesa discussione tra due alunni, Nabil e Giulio, a cui solo in un secondo momento si aggiunge l'insegnante, precedentemente impegnata a

scrivere alcune cose alla lavagna. Questo estratto è parte di una lunga sequenza tratta da una lezione di storia in una classe terza ed è focalizzato sull'esistenza degli uomini primitivi.

Esempio 4.5 - Adam e gli uomini primitivi

212	Giulio	> Insegnante	ma gli uomini primitivi avevano dei nomi?
213	Nabil	> Giulio	non esistono ((girato verso Giulio))
214	Giulio	> Nabil	sì che sono esistiti ((girato verso Nabil))
		> Insegnante	è vero che sono esistiti gli uomini primitivi?
215	Insegnante	> classe	arrivo fatemi scrivere ((l'insegnante scrive alla lavagna dando le spalle alla classe))
216	Nabil	> Giulio	non è vero che sono esistiti
217	Antonio	> Nabil	eh sì
218	Nabil	> Giulio	eh sì io ho visto al computer hanno fatto degli uomini così però
219	Giulio	> Nabil	allora è come dire 'tu non existi'
220	Nabil	> Giulio	io ci sono uomini primitivi no (***) non come questa ((indica una figura sul libro))
221	Insegnante	> Nabil	allora uomini primitivi cos'è (.) sì che esistevano ((l'insegnante ha finito di scrivere alla lavagna e si volta verso la classe))
222	Giulio	> Insegnante	eh lui dice di no
223	Nabil	> Insegnante	eh io li ho visti però non ci credo
224	Insegnante	> Nabil e Giulio	allora uomini primitivi cosa intendiamo per uomini primitivi?
225	Giulio	> Insegnante	che
226	Nabil	> Insegnante	primo
227	Antonio	> Insegnante	primitivi sta per tanto tempo fa

...Continua

233	Nabil	>	Insegnante	l'uomo che è nato il primo che eh (.) eh (.) si chiama (.) è un profeta che si chiama Adam lui che è nato il primo se c'erano gli uomini primitivi allora lui non era primo
-----	-------	---	------------	--

Sin dall'inizio la sequenza è caratterizzata da una configurazione *triadica tra pari*: Nabil e Giulio si rivolgono l'uno all'altro direttamente e l'insegnante, in un primo momento periferica, interviene per moderare il dialogo. La configurazione interattiva triadica facilita in questo esempio l'espressione di posizioni e opinioni diverse tra i partecipanti. In primo luogo, l'alunno Nabil, di origine straniera, sostiene una posizione religiosa nell'affermare che gli uomini primitivi "non esistono" (turno 213) e rappresentano probabilmente un'invenzione creata dagli scienziati "al computer" (turno 218). Giulio, al contrario, si fa portatore di una posizione scientifica e, chiedendo sostegno alla voce autorevole dell'insegnante (turno 214: "è vero che sono esistiti gli uomini primitivi?"), afferma che non solo gli uomini primitivi sono esistiti, ma negarne la realtà equivale a negare la nostra stessa esistenza (turno 219). Infine, l'insegnante interviene nel bel mezzo di questa conversazione e, cogliendo l'appello di Giulio e affermando il proprio ruolo di conoscitore primario, al turno 221 garantisce il primato della scienza. Ma al turno 223 assistiamo ad un punto di svolta: Nabil rifiuta il ruolo di conoscitore primario della docente e, sfidandone la posizione, ribadisce che, nonostante lui abbia visto gli uomini primitivi, "però non ci crede". A questo punto, l'insegnante non rifiuta l'intervento dell'alunno e, aprendo la strada ad una microtransizione, lo rilancia facilitando uno spazio interattivo in cui il potere discorsivo non è rigidamente gestito dall'adulto, ma è anzi una dimensione interattiva emergente che proprio in virtù di queste caratteristiche si presta a processi di negoziazione. Nel nostro esempio, questa dinamica è evidente al turno 224, quando la docente, spodestata da una posizione asimmetrica, scende a patti con gli alunni e chiede loro di chiarire "cosa intendiamo con uomini primitivi". La disponibilità dell'insegnante a "trattare" è sfruttata appieno da Nabil che, al turno 233, espone molto chiaramente la sua opinione: se il primo uomo sulla terra, come dice la religione musulmana, è stato un profeta di nome Adam, ovviamente non ve possono essere stati altri prima di lui. Questo esempio è utile per riflettere sulla natura emergente dell'interazione in classe: Nabil, che avrebbe potuto accettare passivamente il ruolo di conoscitore primario dell'insegnante, si pone invece come attivo

costruttore dell'interazione aprendo il discorso a una spiegazione inaspettata e nuova. Aldilà delle posizioni scientifiche e religiose, ci sembra importante riflettere sul fatto che l'intervento di questo alunno, senza dubbio ben argomentato, e la corrispondente apertura dell'insegnante, convergono nel consentire l'emergere di un'occasione di arricchimento interculturale per tutta la classe.

Anche l'esempio 4.6 costituisce una chiara dimostrazione dei processi di negoziazione che possono coinvolgere il ruolo di primary knower normalmente assunto dall'insegnante. Il brano è parte di una lunga sequenza videoregistrata in una classe prima durante un'attività di italiano. Per introdurre le lettere dell'alfabeto alla classe, l'insegnante ha ideato durante l'anno scolastico uno stimolante stratagemma che consiste nella costruzione collettiva di una favola. All'interno della storia, ogni protagonista corrisponde ad una lettera dell'alfabeto (ad esempio, *V* di *Veronica*, *S* di *Sole Stregone*, *L* di *Lupin il Lupo Ladro*) e ogni settimana la favola si arricchisce di un nuovo personaggio. Per rendere ancora più eccitante l'attività, la docente è solita iniziare la lezione dando ai bambini degli indizi che li accompagneranno, come degli investigatori, a indovinare quale sarà il nuovo personaggio e quindi la nuova lettera della settimana. Nell'esempio che segue, l'indizio è rappresentato da dei pezzetti di legno studiati per presentare la lettera *Z*, vale a dire il nuovo personaggio della *Zattera Zoppa*.

Esempio 4.6 - L'indizio

77	Insegnante	> classe	allora qui c'è l'indizio l'indizio
78	Francesco	> Insegnante	è un castoro
79	Insegnante	> Francesco	io qua non ci vedo un castoro Francesco
80	Francesco	> Insegnante	eh sì il castoro mangia il legno
81	Insegnante	> classe	allora parliamo dell'indizio che di solito ci ha sempre aiutati (.) qui c'è qualcosa (.) un odore un odore particolare
82	Gloria	> Insegnante	è stato tipo rosicchiato
83	Insegnante	> Gloria	è stato rosicchiato
84	Elisa	> Insegnante	sa di salame

85	Insegnante	> Elisa	di salame mmhh ((l'insegnante intende dire che il salame è delizioso))
		> Maria	aspettate aspettate Maria eh Maria sta studiando l'indizio
86	Maria	> Insegnante	sembra come se è stato rosicchiato
87	Leonardo	> Insegnante	eh allora 'castoro' può essere giusto
88	Lara	> Insegnante	io vedo dei segnetti ((piccoli segni)) in questo pezzo di legno
89	Insegnante	> classe	allora Lara dice che ci sono dei segnetti (.) Maria dice che sembra che qualcuno lo abbia rosicchiato (.) qualcun altro?
90	Fabio	> Insegnante	uno è grande e l'altro è piccolo
91	Insegnante	> classe	sì ce n'è uno più grande e l'altro è più piccolo giusto?
		> Marco	Marco
92	Marco	> Insegnante	potrebbe essere un castoro perché i castori rosicchiano il legno e bloccano l'acqua
93	Insegnante	> Marco	allora (.)
94	Marco	> Insegnante	e fanno così da da da ((Marco mima il gesto di rosicchiare il legno))
95	Insegnante	> Marco	ah quindi tu dici che il personaggio che arriva oggi è un castoro e che l'indizio è il legno quindi tu dici il castoro
		> classe	perché il castoro dice Marco rosicchia i pezzi di legno e costruisce la sua tana nell'acqua
96	Marco	> Insegnante	no non fa passare l'acqua non la fa andare
97	Insegnante	> Marco	non fa passare l'acqua
98	Francesco	> Insegnante	fa una diga
99	Insegnante	> classe	fa una diga

Francesco è il primo alunno che tenta di indovinare il nuovo personaggio introdotto dall'indizio. L'alunno suggerisce che può trattarsi di un castoro ma al turno 79 l'adulto rifiuta la sua risposta. Probabilmente, a

questo punto della sequenza l'insegnante non coglie alcuna valida motivazione per l'intervento di Francesco e re-dirige il discorso verso una direzione più in linea con il percorso prefissato. Francesco, tuttavia, non abbandona la sua ipotesi e, sfidando il ruolo di primary knower dell'insegnante (turning point), al turno 80 offre una valida argomentazione per la sua ipotesi: potrebbe trattarsi di un castoro perché "il castoro mangia il legno". La docente ignora la replica dell'alunno, non in linea con la sua idea di ciò che i bambini dovrebbero rispondere, e stimola altri studenti a discutere dell'indizio (turno 81). Non innescando alcun riadattamento interattivo, il punto di svolta introdotto da Francesco cade quindi nel vuoto e da questo punto in poi sarebbe legittimo aspettarsi che la sequenza proseguiva in maniera ordinata con le ipotesi dei bambini direzionate dagli interventi dell'insegnante. Ma le cose vanno diversamente e al turno 87 la conversazione prende una piega imprevista. Leonardo riprende gli interventi di Gloria e Maria ("sembra come se è stato rosicchiato"), recupera la prima ipotesi di Francesco e, ignorando il dissenso iniziale dell'insegnante, afferma nuovamente che si potrebbe trattare di un castoro (turning point). A sua volta, Lara sembra seguire la stessa linea di pensiero dei suoi compagni ed evidenzia che i pezzetti di legno hanno dei "segnetti". L'insegnante a questo punto non può più ignorare "l'ipotesi del castoro" e, allineandosi con gli alunni, riprende i loro contributi. Si assiste dunque ad una microtransizione: la docente rivede la posizione di rifiuto precedentemente espressa e accetta di seguire le idee degli alunni e i loro suggerimenti. Dopo alcuni interventi in cui i bambini tentano di interpretare i segni riscontrati sui pezzetti di legno, Marco (turni 92, 96) offre una formulazione completa della sua ipotesi: l'indizio del legno potrebbe portare ad un castoro "perché i castori rosicchiano il legno e bloccano l'acqua". Infine, al turno 98 Francesco chiude il ragionamento ed evidenzia che i castori costruiscono le dighe. Ai turni 95, 97 e 99 l'insegnante accetta la sfida al suo ruolo di primary knower, quasi impostale dagli alunni, e abbandonando l'idea di guidarli verso la risposta corretta (la Zattera Zoppa), accoglie pubblicamente le loro ipotesi riconoscendone il valore. Questa sequenza mostra che il potere non può essere considerato una caratteristica ascrivibile all'insegnante; se questo fosse vero, infatti, gli alunni si sarebbero limitati ad aderire alla traiettoria discorsiva prevista dall'adulto e avrebbero quindi abbandonato già dai primi turni "l'ipotesi del castoro". Al contrario, essi perseverano nella loro idea e la sostengono con argomentazioni brillanti e pertinenti.

5. Conclusioni

Con questo studio abbiamo cercato di mettere in luce che le componenti strutturali ed emergenti del discorso in classe si fondono insieme per dare vita ad un processo complesso, da una parte regolare e ordinato e dall'altra imprevedibile. In particolare, ci siamo concentrate su alcuni momenti del discorso che noi consideriamo microtransizioni e che rappresentano il tentativo, da parte del sistema - classe, di riorganizzarsi dopo un punto di svolta che rompe una condizione precedente di stabilità.

Traendo ispirazione da alcuni degli autori che hanno analizzato il discorso in classe sottolineando l'importanza di coglierne la dimensione interattiva e gli aspetti emergenti (Candela, 1999, 2005; Nassaji e Wells, 2000; Scott, Mortimer e Aguiar, 2006; Wells, 2007), nel primo e nel secondo studio di questa ricerca abbiamo mostrato come all'interno del modello strutturale tipico delle conversazioni insegnante - alunni e nel pieno rispetto delle sue regole e dei suoi vincoli sia possibile individuare sequenze interattive diverse tra loro, sia per il tipo di partecipazione richiesto agli alunni e dunque per l'orientamento interattivo, sia per il tipo di configurazione che il coinvolgimento degli allievi assume. Con il terzo studio abbiamo approfondito questi aspetti e siamo andate oltre, evidenziando come anche all'interno di una medesima sequenza sia possibile assistere a microtransizioni che trasformano l'interazione in atto. Le microtransizioni possono assumere caratteristiche diverse tra loro: esse possono infatti prendere vita da un turning point lanciato da un alunno o dall'adulto e possono riguardare solo una o più dimensioni interconnesse del discorso. L'obiettivo di una sequenza, il suo orientamento, la configurazione interattiva e persino il ruolo di primary knower non sono quindi caratteristiche stabilite dall'insegnante all'inizio di un episodio discorsivo; al contrario, esse emergono nel corso dell'interazione come dimensioni locali e situate, e sia l'insegnante sia gli alunni contribuiscono attivamente alla loro costruzione.

A nostro avviso, l'analisi delle microtransizioni è rilevante per tutti gli studiosi e i professionisti (insegnanti, educatori) interessati a comprendere e migliorare le pratiche educative e didattiche. Lo sviluppo di strategie efficaci e virtuose di insegnamento, infatti, dipende anche dalla capacità di osservare i processi interattivi cogliendone le opportunità emergenti, che implicano a volte la riorganizzazione del discorso verso traiettorie impreviste ma non per questo meno importanti o necessarie. Nella discussione sulle diverse sequenze interattive considerate abbiamo mostrato, ad esempio, come l'insegnante possa sfruttare l'intervento inaspettato di un alunno per spiegare

un concetto nuovo e complesso, per qualificare un bambino da un punto di vista relazionale e reputazionale, oppure per sostenere un alunno in difficoltà nello svolgimento di un esercizio attraverso la richiesta di aiuto ad altri membri della classe. Inoltre, abbiamo visto come sia anche possibile per insegnante e alunni assumere ruoli più paritari e simmetrici all'interno di scambi in cui il potere discorsivo e il ruolo di primary knower sono attivamente negoziati.

E ora, un passo avanti

L'analisi degli aspetti strutturali ed emergenti del discorso in classe compiuta nei primi tre studi di questa ricerca è stata utile per formulare una descrizione approfondita di ciò che quotidianamente accade nelle aule scolastiche. In particolare, abbiamo mostrato come, aldilà dell'organizzazione strutturale del discorso, le sequenze interattive di una lezione siano diverse tra loro e abbiano un andamento tutt'altro che scontato: da una parte, esse possono essere connotate in modo diverso in termini di obiettivi educativi, orientamenti interattivi e configurazioni; dall'altra, all'interno di una stessa sequenza o tra una sequenza e l'altra è possibile andare incontro a microtransizioni.

A partire da questi risultati, abbiamo ragionato sulla possibilità di approfondire due ulteriori aspetti del discorso in classe.

In primo luogo, riteniamo utile ampliare in nostro sguardo di ricerca dall'esame di alcuni *telling cases* all'analisi di intere lezioni, da esaminare considerandone lo sviluppo in termini di tipologie di sequenze interattive e numero e tipo di microtransizioni.

In secondo luogo, pensiamo che l'analisi del discorso in classe non possa prescindere da una riflessione che riguardi anche la sua qualità. In particolare, siamo interessate a indagare se differenti andamenti interattivi delle lezioni possano essere valutati diversamente tenendo conto di variabili processuali di qualità educativa. Questo nuovo obiettivo di ricerca racchiude in sé un'ardua sfida che consiste nell'individuare, sintetizzare e associare ai *processi discorsivi* di una lezione, responsabili del suo svolgimento, *indicatori dinamici di qualità*, responsabili del suo valore in termini di buone pratiche educative.

Capitolo 5

LA QUALITÀ DI PROCESSO DEL DISCORSO IN CLASSE

Abstract. Il quarto studio considera il tema della qualità educativa come una dimensione da ricercare nei processi discorsivi che hanno luogo quotidianamente in classe anziché nei risultati e nel profitto accademico degli studenti.

L'obiettivo di questa indagine è di esaminare la qualità del discorso tra insegnante e alunni analizzando il modo in cui i processi discorsivi, indagati in termini di obiettivi e orientamenti interattivi, si legano a indicatori dinamici di qualità educativa, identificati nella partecipazione degli alunni al discorso e nell'adattabilità del sistema.

Lo studio si basa sulle 20 videoregistrazioni realizzate nelle cinque classi terze partecipanti alla ricerca (14 ore, 49 minuti e 45.0 secondi minuti di materiale video-registrato). Il corpus dei dati è composto di 377 sequenze interattive tematiche (corrispondenti a 9 ore, 13 minuti e 32.7 secondi), a loro volta ripartite in 558 micro-sequenze.

I risultati evidenziano la presenza nei nostri dati di quattro tipologie di lezioni, distinte tra loro per i processi discorsivi che le caratterizzano e per la loro qualità educativa: le lezioni recitative, aperte, ragionate e flessibili.

1. Verso una didattica di qualità

Il tema della *qualità educativa* nelle scuole di ogni ordine e grado è stato negli ultimi venti anni al cuore del dibattito scientifico e politico internazionale. Da una parte, la costruzione di linee governative efficaci in ambito educativo e formativo costituisce una priorità per ogni Paese; dall'altra, psicologi e pedagogisti sono chiamati a mettere in luce gli indicatori su cui puntare al fine di implementare una didattica di qualità.

Nel 2000, la relazione Europea sulla qualità dell'istruzione aveva individuato 16 indicatori per la valutazione dei sistemi educativi a livello nazionale, a loro volta suddivisi in quattro macro-aree: il livello di apprendimento raggiunto nei principali curricoli disciplinari, come matematica, letteratura, scienze e nuove tecnologie; la riuscita e il tasso di dispersione scolastica; il controllo, inteso come la verifica e la valutazione dell'istruzione attraverso l'uso di test standardizzati; l'adeguatezza di risorse

e strutture, misurate calcolando le spese dell'istruzione per ogni studente e la formazione dei docenti.

Riflettendo su questi e altri indici, Alexander (2008b) si è interrogato sull'appropriatezza di considerare la qualità educativa riconducendola, e limitandola, alla stima di *input* e *output* valutati quantitativamente. Sebbene il paradigma dominante nel campo di ricerca sull'efficacia educativa sia di tipo quantitativo, tradurre la qualità in quantità rappresenta secondo l'autore una scelta dettata da criteri opportunistici. Infatti, né le risorse scolastiche, né i risultati in termini di successo accademico sono adatti nell'indicare gli specifici *processi* che hanno luogo nelle classi e che, per primi, hanno il potere di condurre a esiti positivi di riuscita scolastica.

Coerentemente con il pensiero di Alexander, O'Sullivan (2006) critica i tentativi dei governi, specialmente quelli dei paesi in via di sviluppo, di migliorare la qualità educativa focalizzandosi sui risultati prima ancora di aver indagato cosa funziona, e cosa no, all'interno delle aule tra insegnante e alunni. Paragonando il sistema educativo a quello sanitario, l'autrice sostiene che quando i professionisti dell'educazione rilevano delle criticità nel mondo della scuola, essi si concentrano sulla "cura dei sintomi" prima ancora di aver eseguito un'accurata "diagnosi" del problema. Al contrario, sarebbe necessario esaminare prima di tutto "what is happening in the classroom, the teaching and learning that takes place in it, in an effort to make a diagnosis and recommend a cure that will work" (p. 247).

Sulla base di tali riflessioni, diversi studiosi (Alexander, 2008b; Mercer, 2010; O'Sullivan, 2006; Rojas-Drummond e Mercer, 2003; Zhang, 2008) hanno iniziato a interessarsi al tema della qualità educativa definendola come una dimensione processuale, da indagare a partire dalle interazioni discorsive che hanno luogo quotidianamente a scuola.

Per iniziare un percorso di valutazione basato sul processo, anziché sull'esito, è fondamentale individuare e definire due aree di indagine: la prima riguarda i *processi del discorso*, responsabili del modo in cui le interazioni in classe si sviluppano e si organizzano nel corso di una lezione; la seconda concerne gli *indicatori dinamici di qualità* o successo educativo che emergono nel corso dei processi discorsivi stessi.

Processi del discorso

La letteratura sul discorso in classe (Burns e Myhill, 2004; Lin, 2007; Mortimer e Scott, 2003; Myhill, 2006; Skidmore, 2006) ha evidenziato che due importanti processi discorsivi, gli obiettivi educativi e gli orientamenti interattivi, costituiscono i principali responsabili del modo in cui il discorso procede durante una lezione. Gli obiettivi educativi corrispondono al *frame*

di un episodio discorsivo, laddove per frame si intende un contesto di comprensione che consente agli attori sociali coinvolti in una conversazione di dare un senso all'azione reciproca (Goffman, 1986). Calato nell'ambito scolastico, il frame assume diverse caratteristiche a seconda dello specifico scopo perseguito in primo luogo dall'insegnante durante un'attività (Mortimer e Scott, 2003; Scott, Mortimer e Aguiar, 2006). L'orientamento interattivo si riferisce invece a come insegnante e alunni lavorano insieme su idee e conoscenze e dipende dal tipo di partecipazione al discorso che adulto e studenti negoziano nell'interazione.

La tradizionale distinzione tra due principali forme del discorso in classe, monologica e dialogica, ha tuttavia portato a considerare gli obiettivi educativi e gli orientamenti interattivi come dimensioni parzialmente sovrapponibili e convergenti (Cazden, 2001; Lyle, 2008; Nassaji e Wells, 2000; Sue, 2012). Come discusso nel corso dei capitoli 2 e 3, il discorso monologico, fondato su routine recitative, mira alla trasmissione del sapere ed è caratterizzato da un insegnante che, forte del suo ruolo di primary knower, domina lo scenario interattivo di classe. Il discorso dialogico, al contrario, è favorito da insegnanti che promuovono l'uso del dialogo con l'obiettivo di sostenere la discussione, il ragionamento, la conoscenza e la comprensione di nuovi contenuti (Alexander, 2008a; Lyle, 2008).

Il superamento della rigida dicotomia tra forme tradizionali e dialogiche del discorso in classe, accusata da molti autori di impoverire e semplificare la naturale complessità delle interazioni tra insegnanti e alunni (Alexander, 2001; Mercer, 1995; Rojas-Drummond, 2000; (Rojas-Drummond e Mercer, 2003), ha favorito la realizzazione di nuovi studi che hanno arricchito la nostra comprensione dei processi discorsivi in classe e che hanno spinto i ricercatori ad abbandonare il presunto accavallamento tra obiettivi e orientamenti interattivi.

Mercer e colleghi (Mercer, 1995; Rojas-Drummond, Maz, Fern e Wegerif, 2006; Wegerif e Mercer, 1997), ad esempio, hanno mostrato l'esistenza di due tipologie di discorso in classe, corrispondenti ad altrettanti modi di lavorare e pensare insieme. Il discorso *cumulativo* è descritto come una conversazione in cui gli attori sociali hanno lo scopo di costruire positivamente nuove conoscenze, ma lo fanno in modo acritico, accostando l'una all'altra diverse informazioni e nozioni. Il discorso *esplorativo* ha ancora l'obiettivo di costruire positivamente nuove conoscenze, ma in questo caso i partecipanti ad un'interazione affrontano un tema considerando in maniera critica e costruttiva le rispettive idee.

Una conferma dei diversi orientamenti interattivi del discorso in classe e dei vari obiettivi educativi che lo caratterizzano viene anche dal primo e

terzo studio di questa ricerca. Nel primo studio abbiamo rilevato attraverso un'analisi statistica sequenziale quattro differenti tipologie di sequenze interattive, distinte sulla base del loro orientamento: monologiche, dialogiche, co-costruttive e di scaffolding (Molinari, Mameli e Gnisci, in stampa). Nel terzo studio abbiamo rilevato come obiettivi educativi e orientamenti interattivi, considerati separatamente all'interno di categorie co-occorrenti, possano combinarsi tra loro diversamente e andare incontro a riassetamenti nel corso del flusso interattivo.

Nel complesso, l'esame della letteratura e i precedenti studi di questa ricerca hanno evidenziato che il discorso in classe procede in diversi modi, tra loro complementari, a seconda del tipo di interazione tra insegnante e alunni e degli specifici scopi perseguiti nel discorso. È proprio in questo flusso interattivo che pensiamo vadano ricercati gli indicatori dinamici di qualità del discorso in classe.

Indicatori dinamici di qualità educativa

Il successo o la qualità dei processi discorsivi in classe può essere rappresentato da due dimensioni principali. In primo luogo, una buona lezione dovrebbe incoraggiare gli alunni a partecipare attivamente e in modo esteso al discorso (Alexander, 2008a; Wells e Arauz, 2006). In secondo luogo, lo sviluppo di pratiche virtuose dipende dalla capacità della classe, intesa come sistema, di cogliere e soddisfare le esigenze reciproche e di sfruttare le opportunità, lanciate dall'insegnante o dagli alunni, per conoscere, concettualizzare e comprendere nuovi contenuti e significati che emergono momento per momento nel flusso interattivo (Liu, 2008; Lyle, 2008; Myhill, 2006; O'Connor e Michaels, 2007).

L'importanza della partecipazione degli alunni al discorso in classe è ampiamente sostenuta in psicologia dell'educazione da tutti coloro che si riconoscono in una concettualizzazione dell'apprendimento come processo intrinsecamente sociale e interattivo (Krummheuer, 2010). Poiché il tema della partecipazione degli studenti è stato trattato approfonditamente nel corso del terzo capitolo di questa tesi, mi sembra qui opportuno soffermarmi sulle metodologie, qualitative e quantitative, utilizzate in letteratura al fine di valutare questo costrutto.

Gli studi qualitativi (Alexander, 2001, 2006, 2008a; Candela, 2005; Lipponen e Kumpulainen, 2011; Mercer, 2008) si sono occupati di descrivere i profili che la partecipazione degli alunni al discorso assume e hanno enfatizzato come un approccio dialogico all'insegnamento sia più efficace nel sostenere il ruolo attivo degli alunni. Tuttavia, la ricerca ha anche mostrato che l'approccio dialogico è particolarmente efficace in

attività svolte in piccoli gruppi di lavoro (Fisher e Larkin, 2008; Galton, 2007) e nel campo delle scienze o delle lezioni di matematica (Dawes, 2008; Mercer, Dawes, e Staarman, 2009), mentre saranno necessari ulteriori studi per raggiungere una migliore comprensione della partecipazione degli alunni in attività guidate dall'insegnante e relative a diverse discipline curriculari.

Le ricerche quantitative hanno misurato la partecipazione degli studenti attraverso l'uso di strumenti self report (Hughes, Luo, Kwok e Loyd, 2008) o per mezzo di indicatori sintetici quali il numero degli interventi degli alunni o delle alzate di mano (Burns e Myhill, 2004; Grøver Aukrust, 2008; Myhill, 2006). Oltre ad evidenziare la disparità nel numero di interventi tra insegnante e studenti a favore dei primi (Galton et al., 1999), tali indagini hanno rilevato forti sbilanciamenti anche tra gli alunni stessi a favore ad esempio dei maschi rispetto alle femmine (Grøver Aukrust, 2008), dei bambini autoctoni rispetto a quelli stranieri (Molinari, 2009) e degli studenti con migliori performance scolastiche (Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson e Reiser, 2008).

Sebbene sia gli studi qualitativi sia quelli quantitativi abbiano prodotto risultati interessanti sul tema della partecipazione degli alunni al discorso, ci sembra che essi non siano adatti a cogliere la vera natura dello spazio interattivo in classe, inteso come una dimensione inclusiva e interattiva all'interno del quale ogni individuo, in relazione con altri, forma e dà senso a specifiche pratiche socioculturali (Wegerif, 2008). Le ricerche qualitative, infatti, hanno approfondito le forme della partecipazione senza però rilevare il "peso" effettivo che i bambini hanno nel discorso. Le ricerche quantitative, d'altra parte, hanno pesato la partecipazione degli alunni scegliendo indicatori facili da rilevare, ma che esibiscono tre punti di criticità. In primo luogo, la valutazione che gli insegnanti danno del livello di attività dei loro studenti attraverso strumenti self report non necessariamente corrisponde a ciò che realmente accade in classe e risente della personale definizione del docente in merito alla nozione di partecipazione (Harrison, Clarke e Ungere, 2007). In secondo luogo, la valutazione della partecipazione attraverso il conteggio degli interventi degli studenti mostra alcuni limiti poiché non consente di discriminare tra un intervento breve, di una o due parole, e un contributo lungo e complesso. Considerazioni simili valgono infine per gli studi che hanno considerato il numero di alzate di mano: questo indice può infatti indurre a considerare come partecipativi gli alunni che alzano spesso la mano, indipendentemente dal fatto che sia loro realmente assegnato il turno di parola.

Per superare questi limiti, abbiamo scelto di orientarci verso due misure della partecipazione che ci sembra riflettano in modo empirico e realistico la forma e il grado di coinvolgimento degli studenti.

La prima misura è definita come *spazio dialogico* e si riferisce alla durata temporale degli interventi degli alunni all'interno delle sequenze interattive di una lezione. Questa variabile, a differenza di altri indicatori quantitativi considerati in letteratura, riflette in modo diretto il grado in cui agli alunni è data la possibilità, all'interno del dialogo, di giocare un ruolo attivo e autorevole (Candela, 2005).

La seconda variabile è costituita dalle *configurazioni interattive triadiche*, agite o simboliche, che prevedono la partecipazione centrale, nello scambio interattivo, dell'insegnante e di almeno due alunni. La letteratura ha ampiamente discusso l'importanza della collaborazione fra allievi e della possibilità di "pensare insieme" durante lavori di coppia o di gruppo (Fernández, Wegerif, Mercer e Rojas-Drummond, 2001; Wegerif e Mercer, 1996, 1997); tuttavia, il ruolo svolto dalle interazioni triadiche durante attività guidate dal docente non è mai stato studiato in maniera approfondita. Questa rappresenta a nostro avviso una limitazione importante perché anche nell'insegnamento più tradizionale e frontale le interazioni triadiche non costituiscono eccezioni rare e anzi rappresentano un sostegno al pensiero collettivo, dove insegnante e alunni tengono conto degli interventi l'uno dell'altro per la costruzione di nuove riflessioni e considerazioni.

Come accennato all'inizio di questo paragrafo, oltre ad esaminare la partecipazione attiva degli alunni abbiamo indagato un secondo indicatore dinamico di qualità educativa, vale a dire l'adattabilità del sistema. Essa corrisponde nella nostra definizione alla capacità, da parte di insegnante e alunni, di riadattarsi reciprocamente e riorganizzare l'interazione a seguito di svolte impreviste del discorso, o turning point.

Questi processi emergenti, denominati nel corso del terzo studio *microtransizioni*, ci sembrano rilevanti in un'ottica di qualità poiché consentono al sistema-classe di muoversi in maniera flessibile su binari discorsivi diversi adattandosi alle esigenze del sistema stesso (Aguilar, Mortimer e Scott, 2010; Flanders, 1966; Skidmore e Murakami, 2010). Come rilevato nel corso del terzo studio, le microtransizioni possono coinvolgere diversi aspetti del discorso tra cui gli obiettivi educativi e gli orientamenti interattivi.

2. Obiettivi

La letteratura in psicologia dell'educazione ha fornito molti spunti sugli indicatori quantitativi di qualità educativa, mentre la *qualità di processo* del discorso in classi di scuola primaria è stata raramente considerata in maniera approfondita. Inoltre, abbiamo ormai diverse conoscenze sul ruolo dell'approccio dialogico nei lavori in piccoli gruppi, mentre sappiamo ancora poco di questi temi in merito a lezioni condotte dall'insegnante, qualunque sia la disciplina curriculare affrontata. Infine, diversi studi hanno fornito approfondite descrizioni dei processi interattivi interni a brevi esempi di conversazione in classe, mentre scarseggiano i tentativi di analizzare l'andamento processuale di intere lezioni. Questo studio affronta tali limitazioni, concentrandosi sui processi discorsivi che hanno luogo all'interno di lezioni guidate dall'insegnante.

Lo scopo generale è di indagare il modo in cui diversi processi discorsivi, indagati in termini di obiettivi e orientamenti interattivi, si legano a indicatori dinamici di qualità educativa, identificati nella partecipazione degli alunni al discorso e nell'adattabilità del sistema. La nostra ipotesi principale è che la condizione migliore per l'apprendimento non consista nel perseguimento di un particolare obiettivo educativo o in un determinato orientamento interattivo, ma sia piuttosto radicata in attività caratterizzate da un alto grado di partecipazione degli alunni e da un profilo flessibile, in cui insegnante e studenti si coordinano reciprocamente rispondendo ai bisogni l'uno degli altri.

Sono cinque gli obiettivi specifici dello studio:

- (a) Descrivere i processi discorsivi che caratterizzano le lezioni facenti parte del nostro corpus dei dati;
- (b) Esaminare se le attività analizzate possano essere raggruppate in gruppi o cluster corrispondenti a diversi andamenti delle lezioni in termini di processi discorsivi. Ci aspettiamo che alcune lezioni risulteranno ancorate ad uno specifico obiettivo educativo e/o orientamento interattivo, mentre altre seguiranno un andamento più flessibile;
- (c) Descrivere, attraverso un'analisi qualitativa sequenziale, i processi discorsivi di lezioni raggruppate in diversi cluster;
- (d) Verificare se i gruppi di lezioni individuati siano in parte riconducibili a uno o più di tre fattori, vale a dire le discipline trattate nelle diverse attività, lo stile interattivo dell'insegnante e il sottogruppo di alunni;
- (e) Analizzare la qualità di processo dei diversi gruppi di lezione identificati considerandone la partecipazione degli alunni e il grado di adattabilità del sistema.

3. Metodo

Corpus dei dati

Il corpus dei dati di questo studio comprende 377 sequenze interattive tematiche estratte dalle 20 lezioni videoregistrate nelle classi terze partecipanti alla ricerca.

Sulla base dei risultati ottenuti nello studio precedente (che evidenziavano la possibilità, all'interno di una medesima sequenza interattiva, di ridefinire in itinere alcune dimensioni discorsive attraverso processi di microtransizione) abbiamo considerato per ognuna delle nostre unità di analisi la presenza di una o più microtransizioni in termini di obiettivi educativi e/o di orientamenti interattivi⁹. Nel caso in cui una o più microtransizioni fossero presenti, abbiamo suddiviso la sequenza in due o più micro-sequenze interattive. In totale, il nostro corpus dei dati si compone di 558 micro-sequenze. Ogni sequenza o micro-sequenza interattiva è stata codificata seguendo lo schema di codifica descritto nel prossimo paragrafo. Poiché questo studio si basa sull'analisi della durata delle sequenze e delle micro-sequenze interattive, nella tabella 5.1 abbiamo riportato una descrizione analitica di questi elementi.

Per calcolare l'affidabilità delle procedure di analisi, il 10% del corpus dei dati (corrispondente a due lezioni selezionate in maniera randomizzata) è stato analizzato da due giudici indipendenti precedentemente addestrati. È stato quindi calcolato l'indice di accordo della K di Cohen¹⁰ su due livelli: l'individuazione delle sequenze e delle micro sequenze interattive (.95) e la codifica delle variabili considerate (indice compreso tra .86 e .97).

Sistema di codifica

I processi discorsivi che caratterizzano le lezioni sono stati esaminati tenendo conto di due indicatori, l'obiettivo educativo e l'orientamento interattivo.

⁹ Abbiamo escluso dalla nostra analisi le microtransizioni in termini di configurazioni interattive e ruolo di primary knower per due ragioni: in primo luogo, esse sono rare nel nostro corpus dei dati; inoltre, esse riguardano dimensioni non considerate tra i processi discorsivi di questo studio.

¹⁰ Per il calcolo dell'indice K di Cohen ci siamo avvalse della funzione *compute K* fornita dal programma di analisi statistica GSEQ (Generalized Sequential Quierier; Bakeman e Quera, 1995; Gnisci e Bakeman, 2000).

Tabella 5.1 - Descrizione analitica del corpus dei dati

Lezione	Durata sequenze interattive (min.sec.decimi)	Nr. Sequenze	Nr. Micro- sequenze
Lezione 1	28.21.7	17	22
Lezione 2	40.08.7	21	43
Lezione 3	21.24.3	11	23
Lezione 4	17.15.7	13	24
Lezione 5	31.32.7	20	25
Lezione 6	28.04.4	17	25
Lezione 7	19.18.1	20	33
Lezione 8	19.58.6	26	36
Lezione 9	37.15.1	16	21
Lezione 10	31.22.9	16	21
Lezione 11	23.37.7	11	27
Lezione 12	24.21.8	14	33
Lezione 13	24.30.7	20	33
Lezione 14	19.12.7	19	27
Lezione 15	30.50.5	21	25
Lezione 16	33.32.5	28	32
Lezione 17	42.35.2	35	47
Lezione 18	30.34.4	19	24
Lezione 19	20.18.1	16	16
Lezione 20	19.16.9	17	21
20	543.32.8 (9 h, 13 min, 32.7 sec)	377	558

Gli obiettivi educativi sono stati distinti in cinque categorie (in parte sovrapponibili e in parte differenti rispetto al sistema di codifica adottato nel terzo studio¹¹).

(a) *Obiettivo di spiegazione*: l'insegnante spiega o approfondisce un tema didattico, sottolineandone alcune caratteristiche ed evidenziandone somiglianze e differenze con altri temi già trattati.

¹¹ Per chiarezza espositiva, ho preferito ripetere le definizioni di alcuni degli obiettivi educativi e dei diversi orientamenti interattivi invece di rimandare il lettore al capitolo precedente.

(b) *Obiettivo di discussione*: gli alunni sono invitati dall'insegnante ad esprimere le loro ipotesi e idee in merito ad un determinato oggetto del discorso.

(c) *Obiettivo di esercitazione*: l'insegnante chiede ad uno o più alunni di svolgere pubblicamente un compito o un esercizio.

(d) *Obiettivo di controllo*¹²: l'insegnante gestisce la classe e fornisce indicazioni sulle procedure da seguire.

(e) *Obiettivo di espansione*: l'insegnante estende il discorso e approfondisce con la classe un argomento introdotto dall'intervento originale di un alunno o da una sua specifica richiesta.

Per codificare l'orientamento interattivo ci siamo servite delle stesse categorie utilizzate nel terzo studio. Traendo spunto dalle riflessioni del gruppo di ricerca di Mercer (Mercer, 1995; Mercer, 2000; Wegerif e Mercer, 1997), per l'orientamento dialogico e co-costruttivo abbiamo inoltre introdotto una distinzione tra discorso cumulativo ed esplorativo.

(a) L'*orientamento monologico* è caratterizzato da domande mirate e risposte brevi degli alunni seguite da una semplice valutazione da parte dell'adulto in termini di correttezza. L'andamento di queste sequenze è prevedibile e presume che i bambini rispettino la direzione didattica stabilita dall'insegnante con la domanda mirata iniziale.

(b) L'*orientamento dialogico* prevede domande autentiche da parte dell'insegnante e interventi originali e spesso estesi degli alunni. In questo caso, l'insegnante non svolge una funzione valutativa ma incoraggia gli alunni a condividere opinioni, esperienze personali e idee originali. Un'ulteriore distinzione è stata fatta tra (micro-) sequenze *dialogico cumulative* e (micro-) sequenze *dialogico esplorative*. La differenza dipende dall'uso generale del follow up o del prompt¹³ da parte dell'insegnante: nel discorso dialogico cumulativo il docente semplicemente accetta la risposta di un alunno e rilancia la domanda a un altro allievo; nel discorso dialogico esplorativo l'insegnante organizza diverse informazioni e idee favorendo una riflessione comune.

¹² Poiché può accadere che l'insegnante interrompa ad esempio una spiegazione o un'esercitazione per riprendere il comportamento inappropriato di un alunno o per dare una rapida indicazione su una procedura, l'obiettivo di controllo è stato codificato tenendo conto di singoli turni di conversazione e non di intere (micro-) sequenze.

¹³ Come illustrato da Scott, Mortimer e Aguiar (2006), il "prompt" rappresenta una fusione tra follow up e successiva domanda dell'insegnante e rappresenta un suggerimento - incitamento che mira ad arricchire la risposta precedente di un alunno richiedendone un'ulteriore elaborazione.

(c) L'*orientamento co-costruttivo* è caratterizzato, come quello monologico, da domande mirate da parte dell'insegnante. Tuttavia, in questo caso il follow up oppure il prompt non è utilizzato per valutare il precedente intervento dell'alunno ma per richiedere chiarimenti o per sollecitare esempi, riformulazioni e riflessioni. Anche in questo caso abbiamo distinto tra (micro-) sequenze *co-costruttivo cumulative*, caratterizzate dalla co-costruzione di significati attraverso un graduale accumulo di informazioni affiancate sequenzialmente l'una all'altra, e *co-costruttivo esplorative*, contraddistinte dalla co-costruzione di significati attraverso l'esplorazione critica di soluzioni diverse e alternative.

(d) L'*orientamento di scaffolding* è caratterizzato da domande mirate rivolte ad alunni in difficoltà e da risposte spesso incomplete e scorrette. In queste sequenze, l'insegnante si serve del follow up o del prompt per aiutare l'alunno e sostenerlo nella correzione di precedenti interventi e nella elaborazione progressiva di una risposta corretta.

Per stimare la qualità educativa delle attività abbiamo considerato due indicatori dinamici, la partecipazione degli alunni al discorso e l'adattabilità del sistema.

La partecipazione degli alunni alle attività è stata misurata tenendo conto di due categorie misurate in termini di durata.

(a) *Spazio dialogico*: corrisponde all'estensione temporale degli interventi di tutti gli alunni all'interno delle sequenze interattive di una lezione.

(b) *Configurazioni interattive triadiche*¹⁴: corrispondono all'estensione temporale di tutti gli scambi interattivi con configurazione triadica, agita o simbolica, all'interno delle sequenze interattive di una lezione.

Per valutare l'adattabilità del sistema abbiamo preso in considerazione due misure.

(a) *Microtransizioni sull'obiettivo educativo*: a seguito di un turning point (che rompe una condizione precedente di stabilità interattiva) si assiste a una microtransizione che riguarda l'obiettivo educativo. La microtransizione può verificarsi sia all'interno di una sequenza interattiva, che viene così a essere suddivisa in più micro-sequenze, sia tra una sequenza e l'altra. Questo indicatore è stato misurato calcolando per ciascuna delle venti attività il

¹⁴ Poiché una configurazione interattiva triadica può essere presente anche all'interno di singoli turni di conversazione (è il caso, ad esempio, di una configurazione interattiva triadica simbolica in cui l'insegnante, parlando con un alunno, richiami nelle sue parole l'intervento di uno studente intervenuto precedentemente) questo codice è stato segnato tenendo conto di singoli turni di conversazione e non di intere (micro-) sequenze.

rapporto fra il numero di microtransizioni sull'obiettivo educativo e il numero totale di sequenze nella lezione.

(b) *Microtransizioni sull'orientamento interattivo*: a seguito di un turning point si assiste ad una microtransizione che riguarda l'orientamento interattivo. Anche in questo caso la microtransizione può verificarsi sia all'interno di una sequenza interattiva sia tra una sequenza e l'altra. Tale indicatore è stato misurato per ciascuna attività calcolando il rapporto fra il numero di microtransizioni sull'orientamento interattivo e il numero totale di sequenze nella lezione.

Alcuni esempi di trascrizioni codificate sono riportati nel paragrafo dei risultati.

Analisi preliminari

Fatta eccezione per le due categorie di adattabilità del sistema, le restanti variabili sono state misurate in termini di durata (tempo in cui ogni categoria occorre all'interno delle sequenze interattive di una lezione). Data la lunghezza diversa delle attività e delle sequenze codificate, le lezioni sono state rese tra loro confrontabili calcolando il rapporto tra la durata associata a una categoria e la durata totale delle sequenze. Ad esempio, nella lezione 1, le cui sequenze interattive durano complessivamente 1701.7 secondi (28 minuti e 21.7 secondi), l'orientamento monologico occupa in totale 106.6 secondi; in questa attività esiste quindi un rapporto tra orientamento interattivo monologico e durata delle sequenze pari a .06.

Prima di procedere con le analisi statistiche, abbiamo inoltre calcolato asimmetria e curtosi delle variabili esaminate al fine di testarne la distribuzione. Per le misurazioni che non hanno presentato una distribuzione normale le analisi sono state realizzate attraverso test non parametrici.

4. Risultati

Obiettivo 1: Analisi descrittiva dei processi discorsivi

Il primo obiettivo di questo studio consisteva nel descrivere i processi discorsivi che caratterizzano le 20 lezioni esaminate. Nella tabella 5.2 è possibile osservare i dati relativi alla durata in minuti, secondi e decimi di tutte le variabili considerate.

Tabella 5.2 - Analisi descrittiva dei processi discorsivi delle lezioni

	Totale (min. sec. decimi)	Media (min. sec. decimi)	%
Processi Discorsivi			
<i>Obiettivo</i>			
Spiegazione	257.03.8	12.51.2	48.00
Discussione	96.11.2	04.48.5	16.64
Esercizi	88.46.3	04.26.3	15.76
Controllo	31.22.7	01.34.1	6.08
Espansione	70.08.7	03.30.4	13.52
<i>Orientamento interattivo</i>			
Monologico	191.18.3	09.35.9	32.66
Dialogico cumulativo	45.32.6	02.16.6	8.76
Dialogico esplorativo	112.38.0	05.37.9	19.40
Co-costruttivo cumulativo	118.31.5	05.55.6	23.82
Co-costruttivo esplorativo	33.22.2	01.40.1	6.77
Scaffolding	42.10.1	02.06.5	8.60

In generale, per quasi la metà della loro durata complessiva le sequenze interattive sono caratterizzate da obiettivi educativi di spiegazione di nuovi contenuti. Il tempo dedicato alla discussione e alle esercitazioni appare equamente distribuito. L'obiettivo di espansione è presente per poco più di un decimo del tempo e infine il controllo occupa solo una piccola parte delle attività.

Per ciò che concerne gli orientamenti interattivi, emerge che l'orientamento monologico occupa circa un terzo della durata delle sequenze. L'orientamento dialogico esplorativo e co-costruttivo cumulativo sono presenti quasi in egual misura nel discorso e ne occupano circa un quinto ciascuno. Minor tempo è stato invece destinato agli orientamenti dialogico cumulativo, co-costruttivo esplorativo e di scaffolding.

Obiettivo 2: Analisi dei cluster

Abbiamo eseguito un'analisi dei cluster K-medie¹⁵ sugli obiettivi educativi e gli orientamenti interattivi allo scopo di distinguere i processi attraverso cui il discorso si sviluppa durante lezioni con diverso andamento. Poiché gli obiettivi di spiegazione, discussione, esercitazione e controllo rimandano a scambi interattivi che hanno inizio da una domanda o da una richiesta da parte dell'insegnante, mentre l'obiettivo di espansione riguarda scambi che hanno il loro incipit nell'intervento di un alunno, abbiamo scelto di escludere quest'ultima categoria da questa analisi. Il nostro interesse di ricerca, infatti, è rivolto principalmente alle modalità utilizzate dall'insegnante nella conduzione di un'attività. Inoltre, poiché in alcune lezioni la scarsa comprensione di uno o più studenti con difficoltà di apprendimento o l'eccessiva esuberanza di alcuni bambini avrebbero potuto facilitare una maggiore o minore occorrenza di sequenze con obiettivo di espansione rispetto ad altre lezioni, abbiamo ritenuto che l'inclusione di tale categoria nell'analisi dei cluster non fosse opportuna.

I risultati dell'analisi sono riportati nella tabella 5.3.

Sono stati identificati quattro gruppi di attività. Le lezioni *recitative* sono orientate principalmente a presentare agli alunni nuovi contenuti attraverso spiegazioni ed esercitazioni e sono caratterizzate dalla prevalenza di un orientamento interattivo monologico. Le lezioni *aperte* sono associate prevalentemente a obiettivi di discussione in cui l'insegnante mostra di essere interessata a discutere con la classe ipotesi e idee originali in merito ad un tema. In questo caso, l'orientamento interattivo dialogico esplorativo, che per definizione favorisce la discussione di nuovi argomenti, è preponderante.

Le lezioni *ragionate*, come quelle recitative, sono basate su obiettivi di spiegazione ed esercitazione ma l'orientamento interattivo promosso dal docente è in maggior misura co-costruttivo cumulativo, seguito da quello monologico e di scaffolding. Infine, le lezioni *flessibili* mostrano un andamento peculiare in cui l'insegnante alterna a momenti di maggiore controllo, caratterizzati dalla presenza di obiettivi di spiegazione ed esercitazione e orientamenti interattivi monologici e co-costruttivi (in prevalenza cumulativi), altri connotati da una maggiore attenzione verso la

¹⁵ Dato l'esiguo numero di casi considerati (n=20), in questo studio l'analisi dei cluster non è stata utilizzata per la sua potenza statistica, ma piuttosto per la sua potenza analitica qualitativa. Il numero di cluster selezionato attraverso il software statistico SPSS 18, quindi, è stato scelto secondo criteri performativi, guidati dalla teoria, e non secondo criteri statistici (Kaufman e Rousseeuw, 2005).

discussione di idee originali degli alunni e da orientamenti interattivi dialogici.

Tabella 5.3 - Analisi dei Cluster K-medie eseguita sui processi discorsivi delle lezioni

	<i>Lezione recitativa (n=5)</i>	<i>Lezione aperta (n=3)</i>	<i>Lezione di ragionamento (n=7)</i>	<i>Lezione flessibile (n=5)</i>
<i>Obiettivo</i>				
Spiegazione	.61	.14	.57	.43
Discussione	.01	.50	.08	.24
Controllo	.10	.03	.06	.04
Esercitazione	.24	.01	.23	.06
<i>Orientamento interattivo</i>				
Monologico	.86	.05	.20	.14
Dialogico cumulativo	.01	.06	.07	.21
Dialogico esplorativo	.02	.79	.02	.26
Co-costruttivo cumulativo	.05	.06	.46	.22
Co-costruttivo esplorativo	.00	.04	.10	.10
Scaffolding	.07	.00	.14	.08

Obiettivo 3: Analisi qualitativa sequenziale delle lezioni

Abbiamo realizzato un'analisi qualitativa sequenziale delle tipologie di lezione individuate al fine di approfondirne la comprensione e darne un'immagine più chiara ed esaustiva. Per la presentazione dei risultati, abbiamo scelto di focalizzarci sull'analisi di quattro lezioni esemplificative. Per ciascuna di esse abbiamo costruito due grafici a barre: il primo riguarda gli obiettivi delle sequenze, mentre il secondo ne indica gli orientamenti interattivi. Ciascun colore all'interno dei grafici individua una diversa categoria di analisi, riportata in legenda. In ogni figura l'asse verticale indica il numero progressivo delle sequenze interattive (comprensivo del dato sul tempo di inizio e di fine) mentre l'asse orizzontale ne specifica la durata in secondi.

Lezione 1 - Recitativa

La prima attività presa in considerazione è una lezione recitativa di italiano, della durata complessiva di 39 minuti e 12.5 secondi, in cui l'insegnante propone alla classe un dettato e di seguito un lavoro sul testo appena trascritto. All'interno dell'attività sono state individuate 19 sequenze interattive della durata di 19 minuti e 12.7 secondi, corrispondenti al 48.99% del tempo totale della lezione. Nelle figure 5.1 e 5.2 sono riportati i grafici riguardanti, rispettivamente, l'obiettivo educativo e l'orientamento interattivo di ciascuna sequenza.

Figura 5.1 - Obiettivi educativi della lezione Recitativa

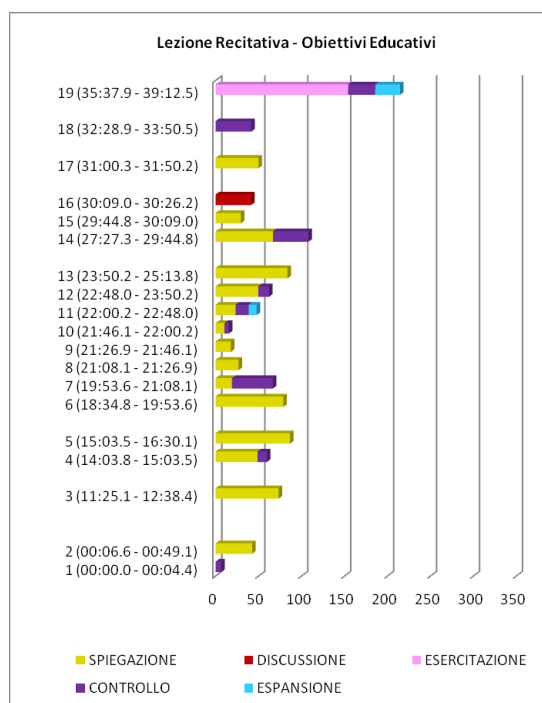
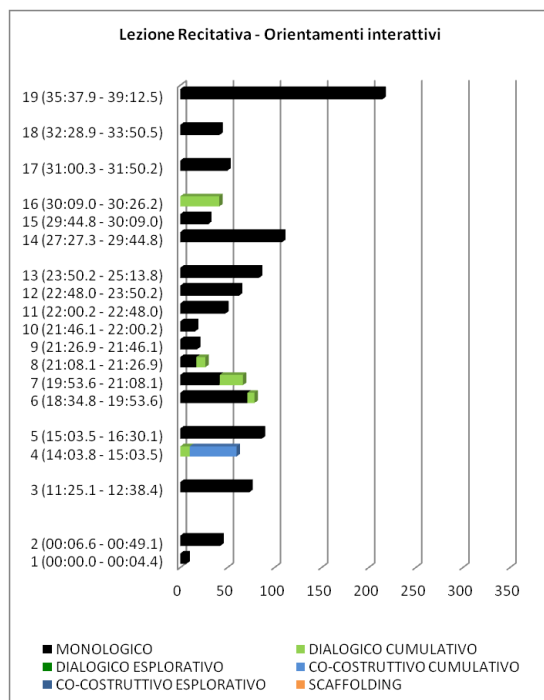


Figura 5.2 - Orientamenti interattivi della lezione Recitativa



La lezione si apre con due brevi sequenze, caratterizzate da un orientamento interattivo monologico e da obiettivi di controllo (seq. 1) e di spiegazione (seq. 2), in cui l'insegnante sollecita gli alunni a ricordare la regola per cui ogni frase del dettato deve iniziare con una lettera maiuscola. Segue la dettatura vera e propria, della durata di circa 10 minuti, che non è stata analizzata ai fini di questo studio poiché non corrispondente alla nostra definizione di sequenza interattiva.

Dalla sequenza 3 alla sequenza 15 è possibile notare un andamento del discorso piuttosto stabile, sia in termini di obiettivi educativi, in prevalenza di spiegazione, sia per ciò che concerne l'orientamento interattivo, nella maggior parte dei casi monologico.

In queste sequenze, l'insegnante chiede agli alunni di individuare all'interno del testo trascritto durante il dettato le parole considerate difficili da un punto di vista semantico (seq. 3-4) e ortografico (seq. 5-15). Per ogni parola individuata, l'adulto seleziona un alunno con la mano alzata a

rispondere, illustrare il significato della parola e quindi scriverla correttamente alla lavagna. Ogni contributo è valutato secondo criteri di correttezza e nel caso in cui la risposta fornita sia scorretta, un altro alunno viene scelto per rispondere. Nella sequenza 4 è possibile osservare l'unico momento con orientamento co-costruttivo della lezione in cui l'insegnante, tramite richieste di elaborazioni progressive, guida gli alunni alla costruzione del significato della parola "assordante".

La sequenza 16 è l'unica ad essere caratterizzata da un obiettivo di discussione e da un orientamento interattivo interamente dialogico. Il tema del dibattito, tuttavia, è indice ancora una volta dell'importanza che questa insegnante assegna alla gestione della classe: dopo aver più volte ripreso gli alunni per il loro scarso coinvolgimento, l'insegnante chiede ai bambini di formulare delle ipotesi sui motivi per cui è fondamentale, durante una lezione, essere attenti e concentrati.

Nella sequenza 17 l'insegnante invita gli allievi a ricordare le strategie di individuazione dei "nomi" all'interno di un testo. Infine, dopo aver ripristinato l'attenzione, ormai scarsa, della classe (seq. 18), la docente chiede agli studenti di indicarle, uno alla volta, i "nomi" e i "predicati verbali" presenti nel testo (seq. 19).

È degno di nota che l'attento controllo del flusso interattivo presente durante tutto il corso della lezione rende rari i momenti in cui la docente è disposta ad accogliere e approfondire le domande o i dubbi degli alunni. A dimostrazione di ciò, in questa lezione è possibile individuare due sole micro-sequenze con obiettivo di espansione (seq. 11 e 19), entrambe di brevissima durata e associate a un orientamento interattivo monologico.

Le microtransizioni presenti in termini di obiettivo del discorso (seq. 4, 7, 10, 11, 12, 14, 19), segnalate nel grafico dal passaggio ad un nuovo colore, riguardano il più delle volte una transizione ad un obiettivo di controllo, a dimostrazione dell'attenzione che l'insegnante presta alle procedure e all'andamento ordinato e silenzioso dell'attività. Nell'esempio 5.1, relativo alla sequenza 14, è riportato uno stralcio di conversazione in cui l'insegnante richiede maggiore attenzione da parte della classe.

In alcune sequenze (seq. 6, 7, 8) sono presenti microtransizioni da un orientamento interattivo monologico ad uno dialogico, corrispondenti a quei momenti in cui l'insegnante invita gli alunni ad illustrare il motivo per cui una parola è stata ritenuta difficile da un punto di vista ortografico. Tali momenti, tuttavia, sono di brevissima durata.

Esempio 5.1¹⁶ - Come facciamo a capire i nomi?

Seq	Micro Seq	Tempo	Turno	Parl.	Interl.	Trascritto	Ob. ed.	Orient.	Conf. triad.
14	1	27:27.3	129	Ins	> Classe	allora come facciamo a capire i nomi? avete fatto il compito e l'avete anche già corretto nel fine settimana sulle cose gli oggetti della vostra camera (.) e quelli erano più che altro nomi di?			
14	1	27:39.9	130	Classe	> Ins	persona ((risposta corale; l'insegnante assume un'espressione insoddisfatta))(0.2) cose ((risposta corale; gli alunni si auto-correggono))	Spieg	Mon	No
14	1	27:43.9	131	Ins	> Classe	ragazzi la consegna diceva 'guardati intorno nella tua camera e scrivi tutti i nomi delle cose che vedi' se in camera c'era anche vabbè s- se diceva 'tutti i nomi delle cose che vedi' se c'era tua			

¹⁶ In questo estratto e in quelli seguenti abbiamo riportato nelle colonne in ordine da sinistra a destra i seguenti dati: il numero della sequenza all'interno della lezione (Seq); il numero della micro-sequenza all'interno della sequenza interattiva (Micro Seq); il numero del turno nella lezione; il parlante (Parl.; dove *ins=insegnante*); l'interlocutore principale (Interl.; dove *ins=insegnante*); l'obiettivo educativo (Ob. Ed.; dove *Spieg= spiegazione*, *Disc= discussione*, *Eserc= esercitazione*, *Contr= controllo*, *Espans= espansione*); l'orientamento interattivo (Orient.; dove *Mon=monologico*, *Co-cum=co-costruttivo cumulativo*, *Co-espl=co-costruttivo esplorativo*, *Dial-cum= dialogico cumulativo*, *Dial-espl= dialogico esplorativo*, *Scaf=scaffolding*); la configurazione interattiva triadica (Conf. triad), agita o simbolica, in termini di presenza – assenza (*Si-No*).

						sorella in camera tua sorella non è una cosa e quindi ok? (.) 'nomi di cose' però per fare questo lavoro quindi 'trovare tutte le parole che sembra siano nomi' come devo fare come mi devo muovere?			
					> Elena	Elena			
14	1	28:13.7	132	Elena	>Ins	devi guardare le lettere maiuscole poi guardi c- come è scritta la parola			
14	1	28:20.6	133	Ins	> Elena	ok (.) e perché le lettere maiuscole? ((l'insegnante assume un'espressione dubbiosa))			
14	1	28:21.5	134	Elena	> Ins	eh perché (.)			
						... Continua			
14	2	28:35.0	141	Ins	> Classe	stiamo tutti attenti? perché stiamo trovando da voi il modo per procedere a fare il lavoro eh non vi voglio dire tutto io quindi ragioniamo come fa- ((Manuel si sta stiracchiando e l'insegnante lo rimprovera con lo sguardo)) (.) come faccio a fare 'sto lavoro?	Contr	Mon	No
					> Manuel	stai ben attento perché poi devi farlo da solo (.)			
						... Continua			

Lezione 2 - Aperta

Il secondo esempio considera una lezione aperta di storia centrata sul significato della “linea del tempo”, uno strumento didattico utile a inquadrare gli avvenimenti storici in un ordine cronologico. La lezione, che dura complessivamente 46 minuti e 6.8 secondi, si compone di 17 sequenze interattive della durata di 28 minuti e 21.7 secondi, pari al 61.50% del tempo totale dedicato all’attività. Nelle figure 5.3 e 5.4 è possibile consultare l’andamento di questa lezione in termini di obiettivi perseguiti e orientamenti interattivi.

Figura 5.3 - Obiettivi educativi della lezione Aperta

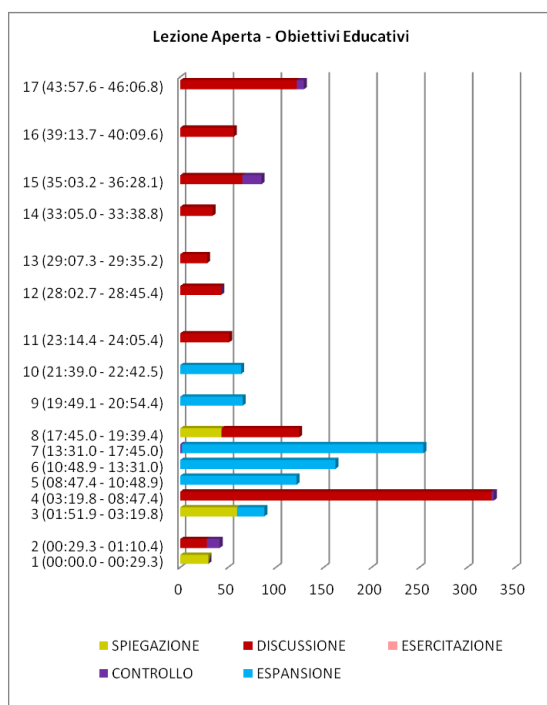
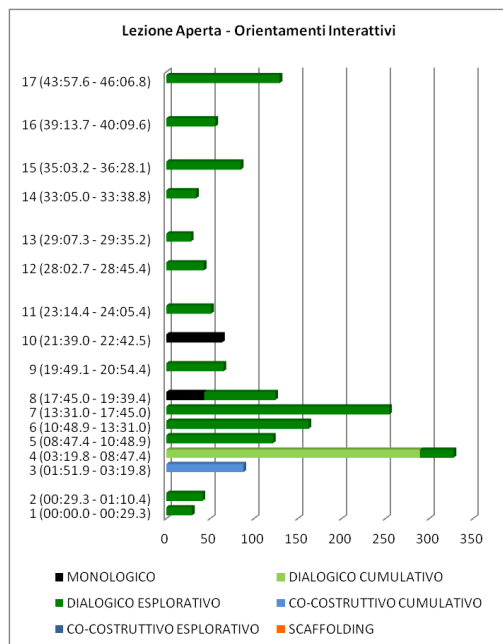


Figura 5.4 - Orientamenti interattivi della lezione Aperta



Nelle prime quattro sequenze l'insegnante alterna momenti di spiegazione (seq. 1-3) ad altri di discussione (seq. 2-4), controllo (seq. 2) ed espansione (seq. 3); l'orientamento interattivo prevalente è dialogico (esplorativo e cumulativo), seguito da quello co-costruttivo cumulativo (seq. 3). Nel corso di queste sequenze, l'insegnante disegna alla lavagna una linea del tempo che parte dall'anno 1900 e termina in prossimità del 2011; su questa linea evidenzia quindi diverse date di nascita tra le quali quella di un alunno, del nonno di uno degli studenti e la sua. L'insegnante chiede quindi cosa sia possibile notare sulla linea del tempo e aiuta la classe a riflettere (seq. 4) sul fatto che questo strumento può essere utile, ad esempio, nello stabilire gli anni di una persona.

Dalla sequenza 5 alla sequenza 10 è possibile osservare una netta prevalenza di un obiettivo di espansione e di un orientamento interattivo dialogico esplorativo. L'insegnante, aperta alle sollecitazioni originali degli alunni, accoglie le loro domande e le loro riflessioni in merito a quale potrebbe essere un altro punto iniziale della linea del tempo. Inizia a questo

punto un interessante dibattito sull'anno zero in cui l'insegnante incoraggia gli alunni a esprimere ognuno le proprie considerazioni e idee.

Dalla sequenza 11 sino alla fine della lezione è infine osservabile un assetto interattivo stabile, contrassegnato da obiettivi di discussione e da un orientamento dialogico esplorativo. In questa parte dell'attività, l'insegnante invita gli alunni a formulare delle ipotesi in merito a come potrebbe essere disegnata alla lavagna una linea del tempo che abbia il suo inizio dall'anno zero e termini nel 2011. Diversi alunni avanzano soluzioni alternative e alcuni provano a verificare le loro ipotesi disegnando una nuova, lunghissima linea del tempo alla lavagna. L'atmosfera diventa via via più vivace, tanto che l'adulto, che prima di questo momento non aveva badato particolarmente al mantenimento dell'ordine o al rispetto dei turni di parola, nelle sequenze 15 e 17 richiama gli alunni al silenzio transitando da obiettivi di discussione ad obiettivi di controllo.

All'interno della lezione considerata è possibile rimarcare la presenza di alcune microtransizioni. Tra la sequenza 4 e la sequenza 5, ad esempio, è possibile assistere ad una microtransizione in termini di obiettivo educativo che segna uno spostamento da uno scopo di discussione ad uno di espansione. Questo passaggio è riportato nell'esempio 5.2, in cui l'alunno Giulio interviene per sottoporre alla classe un quesito importante riguardante la nascita di Gesù e quella di altre persone che, essendo nate prima, sono pertanto più "grandi".

Nella sequenza 8, inoltre, è possibile osservare rispetto alla sequenza precedente un cambiamento sia nell'obiettivo discorsivo, che dall'espansione transita alla spiegazione, sia nell'orientamento interattivo, che da dialogico esplorativo passa ad una condizione monologica. In questo segmento, l'insegnante focalizza l'attenzione degli alunni sul fatto che nella linea del tempo disegnata alla lavagna ogni quadretto debba avere un valore ben preciso. Si assiste poi all'interno della medesima sequenza a una nuova microtransizione verso un obiettivo di discussione e un orientamento interattivo dialogico.

Esempio 5.2 - La nascita di Gesù

Seq	Micro Seq	Tempo	Turno	Parl.	Interl.	Trascritto	Ob. ed.	Orient.	Conf. triad.
4	2	08:09.1	77	Ins	> classe	allora Clotilde continua a parlare di questa nascita di Gesù (.) Anna fa così ((<i>annuisce</i>)) con la testa (.)			
					> Anna	Anna tu sei d'accordo? ((<i>Anna annuisce</i>)) (.) in che senso sei d'accordo?			
4	2	08:24.6	78	Anna	> Ins	perché bisogna contare da quando era nato Gesù come ha detto la Clotilde	Disc	Dial-espl	Si
4	2	08:33.8	79	Ins	> classe	quindi Anna dice si sono contati gli anni partendo da una un evento importante da un fatto molto importante dalla nascita di Gesù			
5	1	08:45.4	80	Giulio	> Ins	c'è anche chi ha più anni di Gesù			No
5	1	08:48.7	81	Ins	> Giulio	cioè Giulio?			
5	1	08:50.6	82	Luca	> Giulio	le altre persone non sono importanti come Gesù			Si
5	1	08:53.6	83	Ins	> Giulio	no quindi? (.) ((<i>l'insegnante ignora il commento di Luca</i>))			No
5	1	08:57.0	84	Giulio	> Luca	sto parlando io	Espan	Dial-espl	Si
5	1	08:59.6	85	Ins	> classe	eh dai sentiamo cosa dice Giulio			
5	1	09:02.8	86	Giulio	> Ins	cioè le altre cioè anche chi è morto prima di Gesù quindi ha più anni			No
5	1	09:10.6	87	Ins	> classe	allora lui dice c'è qualcuno che è morto prima di Gesù			Si
					> Giulio	e allora?			

5	1	09:16.1	88	Giulio	> Ins	tipo gli uomini primitivi	
5	1	09:17.6	89	Ins	> Giulio	eh e allora come facciamo?	
5	1	09:20.2	90	Giulio	> Ins	eh ora che sono morti non possiamo sapere	No
5	1	09:24.4	91	Ins	> Giulio	non possiamo più saperlo (.)	
... <i>Continua</i>							

Lezione 3 - Ragionata

La terza attività considerata è una lezione ragionata di matematica focalizzata sulla risoluzione di un problema aritmetico e sulle moltiplicazioni in colonna. La lezione ha una durata di 43 minuti e 20.7 secondi ed è suddivisa in 16 sequenze interattive corrispondenti complessivamente a 20 minuti e 18.1 secondi, pari al 46.86% del tempo della lezione. Gli obiettivi educativi e gli orientamenti interattivi di questa attività sono riportati nelle figure 5.5 e 5.6.

Dalla sequenza 1 alla sequenza 8 è possibile riscontrare la prevalenza di obiettivi di spiegazione mentre gli orientamenti interattivi paiono alternarsi tra co-costruttivo (cumulativo e esplorativo), monologico, dialogico cumulativo e di scaffolding. Lo scopo principale perseguito dall'insegnante in questa parte della lezione è di guidare la classe alla comprensione di tutti gli elementi che saranno indispensabili per la risoluzione del compito.

Figura 5.5 - Obiettivi educativi della lezione Ragionata

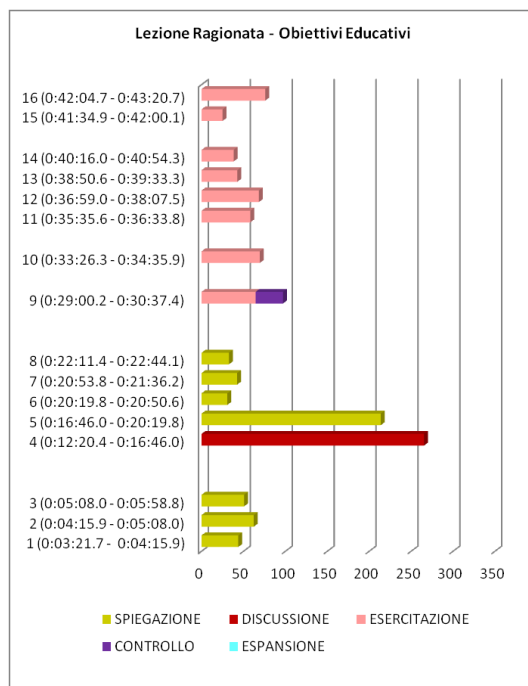
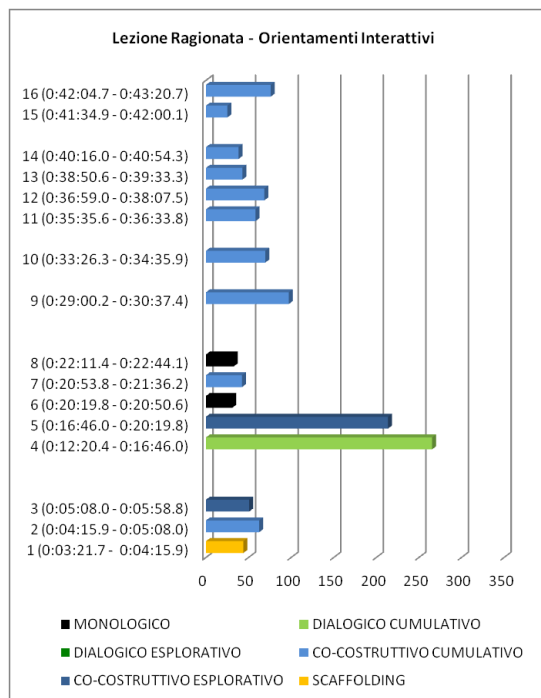


Figura 5.6 - Orientamenti interattivi della lezione Ragionata



La sequenza 1 è dedicata alla spiegazione del testo del problema richiesta ad un alunno in difficoltà, mentre nella sequenza 2 l'insegnante chiede agli alunni di identificare i dati salienti all'interno del problema. Dalla sequenza 3 alla sequenza 8 la docente invita i bambini ad identificare le diverse operazioni da eseguire per la risoluzione del problema. Per ciascun calcolo, l'alunno interpellato è chiamato a spiegare perché ha preferito una certa operazione (ad esempio, la moltiplicazione) a un'altra (ad esempio, l'addizione) e a rispondere a domande più teoriche quali, ad esempio, la possibilità di applicare a una moltiplicazione la proprietà commutativa. A partire dalla sequenza 9 sino al termine dell'attività la lezione viene indirizzata verso una fase applicativa caratterizzata da obiettivi di esercitazione e orientamenti interattivi co-costruttivi cumulativi: individuate le operazione da svolgere, l'insegnante seleziona a turno diversi studenti che hanno il compito di indicarle i passaggi e i numeri da scrivere alla lavagna, dove le operazioni sono incolonnate dalla docente stessa.

Le microtransizioni presenti in questa lezione interessano in particolar modo la prima parte dell'attività, si concentrano in prevalenza sugli orientamenti interattivi e hanno luogo principalmente tra una sequenza e l'altra. In questa fase della lezione, l'insegnante persegue un obiettivo di spiegazione (fatta eccezione per la sequenza 4, di discussione) e sostiene la comprensione degli alunni adattando la propria funzione di guida a seconda delle esigenze degli alunni e transitando da orientamenti monologici ad altri co-costruttivi cumulativi. Si consideri l'esempio 5.3, relativo al passaggio dalla sequenza 5 alla sequenza 6, in cui è possibile assistere ad una microtransizione da un orientamento interattivo co-costruttivo, che sostiene il ragionamento dell'alunno, ad un altro monologico, che prevede una guida più rigida e diretta.

Ci sembra infine importante sottolineare come all'interno della lezione sia presente una sola micro sequenza con obiettivo di controllo (seq. 9) e non vi sia invece alcuno scambio con obiettivo di espansione.

Esempio 5.3 - La proprietà commutativa

Seq	Micro Seq	Tempo	Turno	Parl.	Interl.	Trascritto	Ob. ed.	Orient.	Conf. triad.
5	1	16:46.0	75	Ins	>classe	allora l'operazione la facciamo in riga (.) andiamo a capo e scriviamo 25×3 (.) <i>((l'insegnante si riferisce alla moltiplicazione necessaria per risolvere un problema. Nel problema, in ognuno di tre sacchetti vengono messe 25 patatine fritte, la richiesta è calcolare quante patatine saranno contenute in totale nei sacchetti))</i>			
					>Giulia	Giulia (.) mi ripeti perché non posso perché è meglio non scrivere 3×25 ?	Spieg	Co-cum	No
5	1	17:03.2	76	Giulia	>Ins	perché non sono 3 sacchetti che si ripetono per 25 volte			
5	1	17:06.0	77	Ins	>Giulia	non sono 3 sacchetti che si ripetono 25 volte eh però io posso lo stesso scambiare i numeri quando la faccio in colonna?			
5	1	17:13.8	78	Giulia	>Ins	sì			
5	1	17:14.8	79	Ins	>Giulia	perché?			
... Continua									
5	1	17:31.1	86	Luisa	>Ins	perché cioè è sempre lo stesso numero			
5	1	17:33.2	87	Ins	>classe	ah perché c'è una come si chiama?			
5	1	17:35.4	88	Christian	>Ins	moltiplicazione <i>((l'insegnante ignora questa risposta))</i>	Spieg	Co-cum	No
5	1	17:36.4	89	Ins	>classe	c'è una cosina che (.) mi permette di farlo			

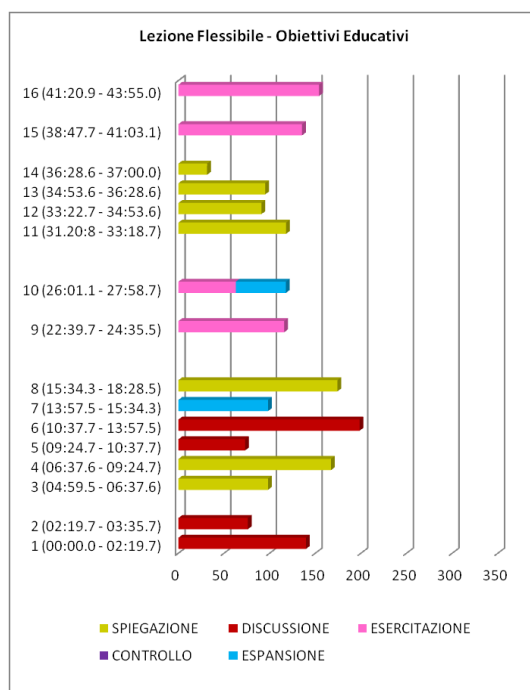
5	1	17:38.2	90	Luisa	>Ins	la proprietà commutativa			
						... Continua			
6	1	20:26.3	98	Ins	>Teresa	((Teresa sta leggendo la consegna)) qual è il moltiplicatore Teresa te lo ricordi?			
6	1	20:30.3	99	Teresa	>Ins	il moltiplicatore (.)	Spieg	Mon	No
6	1	20:32.9	100	Ins	>Teresa	è il primo o è il secondo?			
6	1	20:35.3	101	Teresa	>Ins	il secondo			
6	1	20:36.6	102	Ins	>Teresa	il secondo eh			
						... Continua			

Lezione 4 - Flessibile

La quarta attività presa ad esempio è una lezione flessibile di italiano centrata sul testo narrativo¹⁷. La durata totale della lezione è di 43 minuti e 55.0 secondi. Le sequenze interattive individuate ammontano a 16 e durano complessivamente 31 minuti e 22.9 secondi, pari al 69.59% del tempo totale dell'attività. Gli obiettivi educativi e gli orientamenti interattivi presenti in questa lezione sono rappresentati nelle figure 5.7 e 5.8.

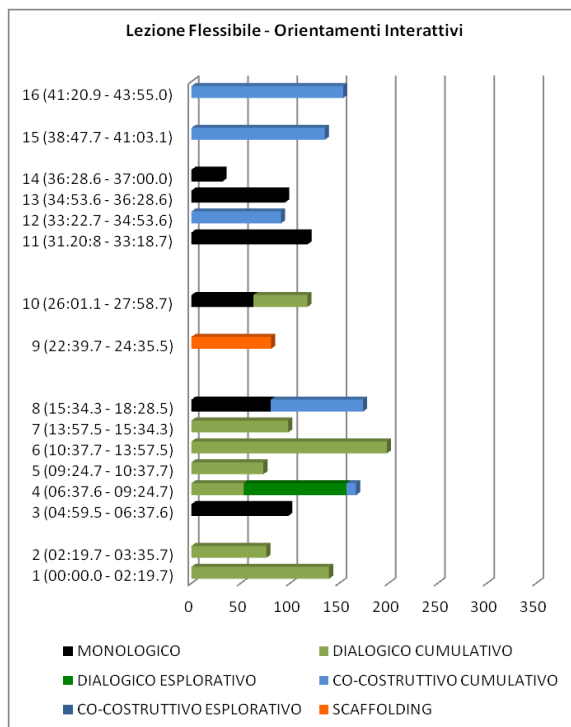
La lezione ha inizio con due sequenze con obiettivo di discussione e orientamento interattivo dialogico cumulativo. L'insegnante invita gli alunni a ipotizzare cosa si intende per testo narrativo e se i miti, affrontati qualche settimana prima, possano essere considerati come dei testi narrativi.

Figura 5.7 - Obiettivi educativi della lezione Flessibile



¹⁷ Nella letteratura italiana, il testo narrativo è definito come un testo, reale o fantastico, che racconta in ordine cronologico una vicenda comprensiva di un inizio, uno svolgimento centrale e una fine.

Figura 5.8 - Orientamenti interattivi della lezione Flessibile



In questa parte della lezione, l'insegnante è aperta ad accogliere le idee originali degli alunni, come si evince dall'esempio 5.4 appartenente alla prima sequenza.

Esempio 5.4 - Il testo narrativo

Seq	Micro Seq	Tempo	Turno	Parl.	Interl.	Trascritto	Ob. ed.	Orient.	Conf. triad.
1	1	00:00.0	1	Ins	> Massimo	Massimo che cos'è un testo narrativo secondo te? (.) perché si chiama testo narrativo?			
1	1	00:07.9	2	Massimo	> Ins	perché può (.) se io (.) su un libro (.) come in Harry Potter il primo che me lo ha letto mia madre che c'era scritto che mh (.) che c'è Silente ((un personaggio della saga di Harry Potter)) che non so se tutti lo conoscono dice a Harry narra una gli narra una lett- una leggenda	Disc	Dial-cum	No
... Continua									
1	1	01:16.6	7	Ins	> Massimo	narrativo vuol dire che narra cioè racconta delle vicende?			
1	1	01:20.4	8	Massimo	> Ins	sì narra delle vicende	Disc	Dial-cum	No
1	1	01:20.8	9	Ins	> Elena	sei d'accordo Elena?			
1	1	01:23.1	10	Elena	> Ins	sì che narra delle cose che sono accadute tipo (.) realmente			
... Continua									
1	1	01:43.0	13	Ins	> Alice	qualcuno deve dire qualcosa di diverso? ((Alice alza la mano e l'insegnante con lo sguardo le dà la parola))			
1	1	01:47.0	14	Alice	> Ins	il testo narrativo secondo me vuole cioè è non lo so una storia che vuole narrare qualcosa vuole spiegare qualcosa	Disc	Dial-cum	No
... Continua									

A questa prima fase di carattere esplorativo seguono due sequenze di spiegazione (3 e 4), la prima caratterizzata da un orientamento monologico e la seconda da un orientamento dialogico (prima cumulativo, poi esplorativo) e infine co-costruttivo cumulativo. Nella sequenza 3, l'insegnante chiede agli alunni di ricordare le specifiche caratteristiche del testo descrittivo, già trattato, mentre nella sequenza 4 inizia a riflettere con gli studenti sulle differenze che possono essere riscontrate tra diverse tipologie di testo riassunte in uno schema alla lavagna: il testo reale e fantastico, la fiaba e la favola, il mito e la leggenda.

Nelle sequenze 5 e 6 subentra nuovamente un obiettivo di discussione e un orientamento interattivo dialogico cumulativo: la docente chiede agli alunni di fare delle ipotesi in merito alle motivazioni che hanno spinto le persone, nell'antichità, a creare miti e leggende. I bambini offrono contributi interessanti e originali e ipotizzano che le leggende si ispirano forse a fatti realmente accaduti, mentre i miti potrebbero essere stati inventati dagli uomini per interpretare eventi considerati soprannaturali come i fulmini.

La sequenza 7, con obiettivo di espansione e orientamento interattivo dialogico cumulativo, ha inizio dalla domanda di un'alunna che, riprendendo il tema della sequenza 4, chiede di poter formulare ancora un'ipotesi sulla differenza tra mito e leggenda. L'insegnante accoglie questa richiesta e la rilancia poi agli alunni, invitati ad aggiungere informazioni e idee alle argomentazioni della compagna.

A questa prima fase della lezione, orientata principalmente alla discussione e al dialogo, segue dalla sequenza 8 una riorganizzazione dell'intera attività in chiave più didattica: si assiste infatti ad una alternanza di obiettivi di spiegazione ed esercitazione e orientamenti interattivi in prevalenza monologici e co-costruttivi cumulativi. Nelle sequenze 8 e 9 l'insegnante guida gli alunni nella spiegazione di cosa debba essere inteso con il termine "morale" e chiede loro di individuare questi tipi di messaggi all'interno di testi precedentemente affrontati. Nonostante i suoi scopi didattici, la docente non rinuncia ad accogliere le sollecitazioni originali degli alunni. Nella sequenza 10, di cui è riportato un breve dialogo nell'esempio 5.5, l'insegnante chiede ai bambini di indicarle alcuni esempi di testo realistico; l'intervento di Marco al turno 172 funziona tuttavia da turning point a cui segue una ridefinizione dell'obiettivo e dell'orientamento interattivo della sequenza in direzione, rispettivamente, di un'espansione e di un orientamento dialogico.

Esempio 5.5 - Macupa

Seq	Micro Seq	Tempo	Turno	Parl.	Interl.	Trascritto	Ob. ed.	Orient.	Conf. triad.
10	1	26:47.3	169	Ins	> Silvia	Silvia se tu racconti ad esempio ti dico (.) scrivimi un testo sulla sul tuo fine settimana (.) quello è un testo realistico o fantastico?	Eserc	Mon	No
10	1	27:02.9	170	Silvia	> Ins	è realistico			
10	1	27:03.8	171	Ins	> Silvia > Marco	eh sì direi dimmi ((Marco ha la mano alzata))			
10	2	27:04.7	172	Marco	> Ins	Macupa invece no	Espan	Dial-cum	No
10	2	27:06.3	173	Ins	> Marco	Macupa? (.) cos'è?			
10	2	27:07.9	174	Marco	> Ins	eh no l'ho studiato alla alla fine del cioè (.) abbiamo un po' parlato eh mh l'ultimo giorno della scuola materna (.) eh delle leggende e un po' così e cioè per cosa avevamo se avevamo qualcosa da raccontare alla scuola elementare e Macupa è un personaggio inventato che c'è è tipo una specie di Dio			
10	2	27:45.8	175	Ins	> Marco	mh e che cosa fa questo Macupa?			
10	2	27:47.2	176	Marco	> Ins	eh (.) che crea (.) il mondo			
10	2	27:51.6	177	Ins	> Marco	ah ok allora questa è una specie di mito no?			
10	2	27:56.4	178	Marco	> Ins	cioè crea il mondo e anche il sole			
... Continua									

Le sequenze comprese tra la numero 11 e la numero 14 ripropongono un obiettivo di spiegazione e un orientamento interattivo monologico e, in minor misura, co-costruttivo cumulativo. Durante questo lasso di tempo l'insegnante dirige l'attività verso temi strettamente didattici (seq. 11) e guida gli alunni nell'illustrazione delle tre parti che, in successione, compongono un testo narrativo: la parte iniziale, in cui è possibile individuare la descrizione dei personaggi e di una situazione di partenza (seq. 12); il corpo centrale, in cui le condizioni iniziali sono interrotte da un espediente narrativo (seq. 13); la conclusione, in cui la storia termina con il ripristino di un equilibrio tra i personaggi (seq. 14).

La parte conclusiva della lezione, come mostrato nell'esempio 5.6, ha lo scopo di fare esercitare gli alunni nella costruzione di testi narrativi. Nelle sequenze 15 e 16 due studenti vengono selezionati per raccontare alla classe un episodio della loro vita rispettando la successione cronologica dei fatti e suddividendo la storia nelle tre parti specifiche del testo narrativo.

Comparata alle lezioni precedentemente descritte, è possibile osservare come la lezione flessibile mostri un processo discorsivo movimentato, in cui le diverse categorie appartenenti agli obiettivi educativi e agli orientamenti interattivi tendono ad alternarsi tra loro. Da una parte, l'insegnante incoraggia l'espressione di ipotesi, accoglie e sostiene gli spunti imprevedibili degli alunni e favorisce la condivisione di diverse idee attraverso orientamenti interattivi dialogici. Dall'altra, essa non rinuncia a indirizzare l'attività verso gli obiettivi curriculari che la classe è chiamata a perseguire e raggiungere.

Esempio 5.6 - Raccontare un testo narrativo

Seq	Micro Seq	Tempo	Turno	Parl.	Interl.	Trascritto	Ob. ed.	Orient.	Conf. triad.
14	1	36:28.6	230	Ins	> classe	e invece la conclusione ((di un testo narrativo)) cosa ci dice?			
14	1	36:33.8	231	Marina	> Ins	dice (.) racconta (.) la (.) fine	Spieg	Mon	No
14	1	36:41.0	232	Marta	> Ins	maestra ((l'insegnante le fa segno con la mano di fermarsi))			
14	1	36:43.1	233	Marina	> Ins	racconta la fine il lieto fine			
14	1	36:47.5	234	Ins	> classe	allora spiega esattamente la fine (.) ((scrive alla lavagna))			
... Continua									
15	1	38:47.7	240	Ins	> Marta	allora Marta tu che sei a buon punto mi provi a raccontare a voce un testo narrativo?			
15	1	38:57.1	241	Marta	> Ins	oh mio Dio come posso fare			
15	1	38:58.5	242	Ins	> Marta	ma anche breve eh cioè solo per capire qual è la situazione iniziale lo svolgimento e la conclusione (.) quali sono i personaggi i luoghi e i tempi			No
15	1	39:08.6	243	Marta	> Ins	i personaggi (.)	Eserc	Co-cum	Si
15	1	39:10.8	244	Ins	> Marta	Michael per esempio mi ha raccontato un sogno e Davide mi ha raccontato una storiella eh anche Andrea mi ha raccontato un sogno ((si riferisce ad alunni appartenenti al sottogruppo videoregistrato precedentemente)) però potete raccontarmi una cosa realistica che vi è successa davvero potete raccontarmi una storia che vi			

ricordate							No
15	1	39:32.1	245	Marta	> Ins	mh (.) cioè posso anche raccontare che tipo una vacanza che ho fatto?	
15	1	39:41.1	246	Ins	> Marta	benissimo situazione iniziale mi dici	
15	1	39:44.4	247	Marta	> Ins	eh (.) che io mio cugino (.) mio cugino e mia sorella e un altro mio cugino mh (.) praticamente noi siamo andati in una piscina	
... Continua							

Obiettivo 4: Materie, stile di insegnamento e sottogruppi

Il quarto obiettivo dello studio consisteva nel verificare se i processi discorsivi che caratterizzano i diversi cluster di lezioni siano in parte riconducibili al tipo di materia trattata, allo stile interattivo dell'insegnante o al sottogruppo di alunni. Nella tabella 5.4 sono riportati i raggruppamenti delle lezioni in cluster per materia, classe e sottogruppo di studenti.

Tabella 5.4 - Raggruppamento delle lezioni in cluster per materia, classe e sottogruppo di alunni

<i>Clusters</i>	<i>Materia</i>	<i>Classe</i>	<i>Insegnante</i>	<i>Alunni</i>
Lezioni recitative	Italiano	Classe 4	Insegnante 1	Sottogruppo 1
	Italiano	Classe 4	Insegnante 1	Sottogruppo 2
	Matematica	Classe 4	Insegnante 2	Sottogruppo 2
	Italiano	Classe 5	Insegnante 1	Sottogruppo 1
	Italiano	Classe 5	Insegnante 1	Sottogruppo 2
Lezioni Aperte	Storia	Classe 1	Insegnante 1	Sottogruppo 1
	Storia	Classe 1	Insegnante 1	Sottogruppo 2
	Storia	Classe 2	Insegnante 1	Sottogruppo 2
Lezioni Ragionate	Matematica	Classe 2	Insegnante 2	Sottogruppo 1
	Italiano	Classe 3	Insegnante 1	Sottogruppo 1
	Matematica	Classe 3	Insegnante 2	Sottogruppo 1
	Matematica	Classe 3	Insegnante 2	Sottogruppo 2
	Matematica	Classe 4	Insegnante 2	Sottogruppo 1
	Matematica	Classe 5	Insegnante 2	Sottogruppo 1
	Matematica	Classe 5	Insegnante 2	Sottogruppo 2
Lezioni Flessibili	Matematica	Classe 1	Insegnante 2	Sottogruppo 1
	Matematica	Classe 1	Insegnante 2	Sottogruppo 2
	Storia	Classe 2	Insegnante 1	Sottogruppo 1
	Matematica	Classe 2	Insegnante 2	Sottogruppo 2
	Italiano	Classe 3	Insegnante 1	Sottogruppo 2

In primo luogo, i nostri dati supportano solo in parte l'idea che il modo in cui un insegnante conduce una lezione dipenda dalla disciplina trattata. Ad eccezione delle lezioni aperte, tutte di storia, gli altri gruppi di lezioni trattano discipline diverse e le lezioni flessibili si presentano come le più variegate. Il piano di questo studio ha inoltre permesso di verificare se le

insegnanti riescano, come richiesto, a proporre nello stesso modo una medesima attività a due sottogruppi di alunni. I dati riportati nella tabella 5.4 mostrano che questo accade per sei insegnanti, mentre negli altri quattro casi i processi discorsivi che guidano la lezione hanno un andamento diverso per i due sottogruppi di studenti. Infine, ci si è chiesti se la particolare composizione di un sottogruppo di alunni possa essere in parte responsabile dello sviluppo del discorso. Questo è stato rilevato solo in due casi, per il sottogruppo 1 appartenente alla classe 3 (in cui entrambe le insegnanti conducono una lezione ragionata) e per il sottogruppo 2 della classe 4 (coinvolto con entrambe le docenti in una lezione recitativa).

Obiettivo 5: Analisi della varianza

Per perseguire il quinto obiettivo, che consisteva nell'analizzare la qualità educativa delle lezioni classificate nei diversi cluster, abbiamo realizzato una analisi della varianza (tabella 5.5).

Tabella 5.5 - Analisi della Varianza sui cluster delle lezioni per partecipazione degli alunni e adattabilità del sistema

	<i>Recitative</i>	<i>Aperte</i>	<i>Ragionate</i>	<i>Flessibili</i>	F	P
<i>Partecipazione alunni</i>						
Spazio Dialogico	.19	.47	.33	.41	17.57	.000
Interazione triadica*	.02	.45	.07	.16	9.87*	.02
<i>Adattabilità del sistema</i>						
Microtransizioni Obiettivi Educativi	.57	.67	.57	.79	.62	n.s.
Microtransizioni Orientamento Interattivo	.46	.34	.85	.95	4.36	.02

* poiché questa variabile non ha una distribuzione normale, è stato utilizzato il test non parametrico Kruskal-Wallis per misurare le differenze tra le medie.

I test post-hoc per l'individuazione delle differenze significative tra le medie (test di Bonferroni) evidenziano che le lezioni aperte e flessibili incoraggiano maggiormente la partecipazione degli alunni, misurata in termini di spazio dialogico, rispetto alle lezioni recitative e ragionate. Le lezioni aperte, inoltre, sembrano favorire più di tutte le altre l'emergere di configurazioni interattive triadiche.

Per ciò che riguarda l'adattabilità del sistema, emerge una differenza significativa sulle microtransizioni in termini di orientamento interattivo a favore delle lezioni flessibili. Non emergono differenze per quanto riguarda le microtransizioni sull'obiettivo educativo.

5. *Discussione*

In questo studio abbiamo analizzato il legame esistente tra processi discorsivi e indicatori dinamici di qualità educativa. Se l'analisi descrittiva dei processi discorsivi restituisce un'immagine complessa delle pratiche scolastiche, che combina all'interno di un unico flusso comunicativo, senza sovrapporli, gli obiettivi educativi e gli orientamenti interattivi, l'analisi dei cluster e l'analisi qualitativa sequenziale approfondiscono questi risultati illustrando i diversi modi in cui una lezione in classe può svilupparsi.

L'andamento delle lezioni aperte e recitative ricorda da vicino la tradizionale distinzione tra discorso monologico e dialogico (Lyle, 2008), mentre le lezioni ragionate e flessibili apportano elementi di novità al dibattito scientifico.

Le lezioni *recitative* sono caratterizzate da un'insegnante che controlla il discorso indirizzandolo verso specifici obiettivi didattici, di spiegazione ed esercitazione, attraverso orientamenti interattivi monologici. Nella lezione 1, ad esempio, la docente si prefigge di insegnare alcune regole di grammatica e ortografia ai bambini e nel farlo si serve di domande mirate, che ammettono risposte brevi, e di continui atti di controllo finalizzati ad imporre la propria autorità e guida e a mantenere saldo il proprio ruolo di primary knower.

Le lezioni *aperte* incoraggiano la discussione e sono caratterizzate da orientamenti interattivi in prevalenza dialogici esplorativi. L'analisi della lezione 2, ad esempio, restituisce l'immagine di un'attività in cui l'insegnante non è preoccupata dal fatto che i bambini acquisiscano una corretta conoscenza e un esatto utilizzo della linea del tempo; al contrario, il significato di questo strumento è costruito dai bambini attraverso ipotesi e idee. Da segnalare, in queste lezioni, è inoltre l'atteggiamento aperto

dell'insegnante verso l'espansione del dialogo attraverso argomenti personali degli alunni.

Le lezioni di *ragionamento*, come quelle recitative, hanno l'obiettivo di spiegare agli alunni delle nozioni fattuali e di far eseguire loro degli esercizi, ma in questo caso l'insegnante raggiunge i propri scopi promuovendo orientamenti interattivi diversi, principalmente co-costruttivi cumulativi ma anche monologici e di scaffolding. Nella lezione 3, ad esempio, l'insegnante guida gli alunni a risolvere un problema aritmetico e li sprona a ragionare e a riflettere sul perché e come debbano essere eseguite diverse operazioni. Il focus didattico perseguito dalla docente non lascia spazio al dialogo o a digressioni relative a esperienze personali che risulterebbero probabilmente svantaggiose per il raggiungimento dell'obiettivo.

Le lezioni *flessibili*, infine, si mostrano vivaci sia in termini di obiettivi educativi sia, in misura maggiore, di orientamenti interattivi. In queste lezioni l'insegnante sembra prefiggersi una duplice funzione: da una parte incentivare il dialogo e dall'altra raggiungere obiettivi didattici specifici. L'analisi della lezione 4 mostra ad esempio come attraverso diverse microtransizioni l'insegnante riesca a guidare gli alunni alla scoperta del concetto di testo narrativo e all'acquisizione delle sue principali caratteristiche.

La questione relativa al grado in cui la materia trattata sia responsabile dei processi discorsivi che si sviluppano durante una lezione è ancora piuttosto inesplorata in letteratura. Lo stesso si può dire riguardo alla possibilità che gli insegnanti tendano ad adottare uno stile particolare di insegnamento o che il gruppo di bambini, con le sue peculiarità, influenzi le caratteristiche del discorso. Il nostro studio mostra che nessuno dei fattori considerati sembra spiegare in modo esauriente perché il discorso proceda in una direzione piuttosto che in un'altra. Ciò che a nostro parere risulta più interessante è che, sebbene esplicitamente istruite a replicare una stessa attività a due sottogruppi di alunni (si veda quanto descritto nel piano della ricerca, capitolo 1), quattro insegnanti su dieci abbiano condotto lezioni molto diverse in termini di processi discorsivi. Questi risultati evidenziano la natura emergente del discorso in classe, che non dipende né dall'insegnante né dagli alunni (Aguiar, Mortimer e Scott, 2010) ma piuttosto dalle loro reciproche interazioni.

Infine, le nostre ultime analisi hanno contribuito a chiarire la qualità educativa delle quattro tipologie di lezione individuate.

Le lezioni *recitative*, coerentemente con quanto affermato in letteratura (Lin, 2007; Lyle, 2008; Myhill, 2006), non hanno particolare successo in termini di qualità educativa. In queste lezioni, lo spazio dialogico degli

alunni è limitato e sono poche le possibilità per gli attori sociali di interagire all'interno di configurazioni interattive triadiche. Le lezioni recitative, inoltre, sono condotte in modo da favorire non solo il mantenimento di un determinato obiettivo didattico, ma anche di uno specifico orientamento interattivo. La ridotta adattabilità del sistema rivela il rischio, corso dalle insegnanti, di non essere in grado di soddisfare le richieste di apprendimento dei bambini e di rimanere bloccate in un rigido controllo dell'interazione.

Le lezioni *ragionate*, come quelle recitative, sono altamente guidate dalla docente. Sebbene in questo caso gli alunni occupino uno spazio dialogico più ampio, le interazioni triadiche non sono facilitate. Il ragionamento è un compito importante e complesso ed è forse questa la ragione per cui in queste attività le insegnanti preferiscono strutturare la lezione promuovendo interventi ordinati e riducendo interazioni più articolate quali quelle triadiche. L'individuazione di processi discorsivi orientati al ragionamento dimostra che durante le attività quotidiane in classe esistono momenti in cui il ruolo dell'insegnante consiste primariamente nel guidare i bambini verso la co-costruzione di conoscenze, ignorando quindi qualsiasi deviazione considerata "inopportuna". Nonostante questo stretto focus didattico, le lezioni di ragionamento mostrano di possedere un alto indice di adattabilità del sistema: attraverso diverse microtransizioni sull'orientamento interattivo, insegnante e alunni soddisfano le reciproche esigenze legate all'apprendimento che emergono nel corso delle interazioni (Wells e Arauz, 2006).

Le lezioni *aperte* appaiono come attività di grande qualità educativa poiché concedono agli alunni un ampio spazio dialogico e favoriscono configurazioni interattive triadiche. Quest'ultimo risultato è in particolar modo degno di nota. Contrariamente alla maggior parte delle ricerche (Barnes e Todd, 1977; Howe e Tolmie, 2003; Kim, Anderson, Nguyen-Jahiel e Archodidou, 2007) che ha analizzato l'interazione tra pari solo in situazioni specifiche di apprendimento, come i lavori in piccoli gruppi o i compiti di apprendimento collaborativo, riteniamo sia giunto il momento di superare la distinzione tra attività guidate dall'insegnante e attività di gruppo, e di verificare l'importanza degli scambi tra pari anche all'interno delle prime. Rispetto alle configurazioni interattive triadiche, i nostri risultati riaffermano le lezioni aperte e dialogiche come pratiche educative virtuose. Tuttavia, i dati mostrano anche come in queste lezioni lo stesso orientamento dialogico esplorativo del discorso si prolunghi per molto tempo, indebolendo la capacità del sistema di adattarsi a molteplici occasioni di apprendimento. Inoltre, nonostante l'approccio dialogico sia riconosciuto da molti ricercatori come il modello discorsivo migliore in termini di qualità educativa

(Alexander, 2006; Lyle, 2008; Skidmore, 2006), ci sembra utile qui riflettere sulla possibilità di una sua piena realizzazione nel contesto scolastico. Senza mettere in dubbio l'importanza del dialogo per la partecipazione attiva dei bambini alle pratiche scolastiche, è forse irrealistico (Lefstein, 2006) auspicare una scuola in cui gli insegnanti limitino le lezioni ad ampie discussioni. Infatti, "there is always the additional and central responsibility of introducing the scientific perspective - through an authoritative approach" (Aguiar, Mortimer e Scott, 2010, p. 190). Il dato per cui di venti lezioni considerate, solo tre possano essere classificate come aperte, conferma la necessità di considerare che l'insegnamento ha le sue regole e vincoli, tra cui il dovere per gli insegnanti di attenersi a programmi curriculari che devono essere portati a termine.

Sono le lezioni *flessibili* a rivelarsi, tra tutte, le migliori. Esse, infatti, oltre a favorire la partecipazione degli alunni sia in termini di spazio dialogico sia di configurazioni interattive triadiche, promuovono l'adattabilità del sistema assecondando di volta nuove esigenze e opportunità di apprendimento. Durante le lezioni flessibili le insegnanti alternano a momenti aperti ed esplorativi, volti a favorire il ruolo dell'alunno come autore della conoscenza e la sua responsabilità nel corso della lezione, altri episodi più strutturati, in cui la guida dell'adulto sostiene il ragionamento e l'apprendimento di nozioni scientifiche.

6. Conclusioni

Sebbene diversi autori abbiano sottolineato l'importanza del tema della qualità educativa nelle scuole (Alexander, 2008b; O'Sullivan, 2006; Skidmore e Mukurami, 2010), solo pochi studi hanno fornito qualche indicazione in merito a come leggere le interazioni insegnante-alunni in un'ottica di qualità e buone pratiche. L'adozione di una lente di studio volta a mettere a fuoco i processi discorsivi si è mostrata utile per raggiungere una comprensione più profonda della qualità educativa nelle scuole primarie e ha contribuito a evidenziare tre proprietà del discorso in classe che i *bravi insegnanti* tendono a implementare.

In primo luogo, i bravi insegnanti sono sensibili e si adattano alle esigenze e alle richieste che emergono nel corso delle interazioni in classe. Come evidenziano i risultati di questo studio, essi utilizzano il discorso come un mezzo e un'opportunità per incoraggiare i bambini a intervenire e partecipare senza per questo dimenticare la necessità di controllare il dialogo e indirizzarlo verso specifici obiettivi didattici.

In secondo luogo, i bravi insegnanti mostrano di trattare l'apprendimento come un processo sociale, comunicativo (Rojas-Drummond e Mercer, 2003), e danno spazio alle idee e alle riflessioni degli alunni favorendo interazioni a cui più attori insieme possono partecipare in una reale condizione di inter-animazione di voci (Bachtin, 1984).

In terzo luogo, i bravi insegnanti incoraggiano gli allievi ad avvicinarsi alla conoscenza non solo acquisendo fatti e contenuti, ma anche impadronendosi della capacità di esplorare idee e dare un senso critico all'esperienza. Quando le lezioni sono basate su orientamenti interattivi esplorativi (dialogici o co-costruttivi), insegnanti e alunni uniscono i loro sforzi per lo sviluppo di un discorso volto a favorire la nascita di capacità di ragionamento e riflessione.

Per concludere, il quadro teorico e il metodo rigoroso che hanno caratterizzato questo studio si sono rivelati strumenti preziosi per avvicinarsi a una maggiore comprensione delle pratiche educative e hanno offerto una concettualizzazione a nostro parere innovativa del discorso e delle interazioni in classe. Alla luce dei nostri risultati, la tradizionale distinzione tra monologismo, considerato come un discorso di scarsa qualità, e dialogismo, valutato come una condizione ottimale di apprendimento, dovrebbe essere aggiornata e rivista all'interno di future ricerche, capaci di considerare la flessibilità come una pratica possibile e potenzialmente in grado di migliorare la qualità dell'istruzione primaria.

Capitolo 6

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Sottoponendo ad analisi critica la letteratura sul discorso in classe, con questa ricerca abbiamo approfondito gli aspetti processuali e sequenziali delle dinamiche interattive tra insegnanti e alunni, esaminandone di volta in volta diversi aspetti nel tentativo finale di integrarli e leggerli in un'ottica di qualità educativa.

Riprendiamo qui in maniera sintetica i principali elementi emersi nella ricerca. Il primo studio ha sottolineato l'importanza di abbandonare lo scambio tripartito IRF come unità di analisi del discorso in classe. La scelta di adottare un'unità di base più lunga e complessa ha favorito il superamento del presunto isomorfismo tra struttura del discorso e orientamento interattivo e ci ha permesso di mostrare il modo in cui in cui la forma tipica del discorso in classe, composta da domande, risposte e follow up, si organizza in sequenze interattive apparentemente simili tra loro ma caratterizzate da diversi significati. Attraverso l'utilizzo di un'analisi statistica sequenziale applicata al nostro corpus dei dati siamo andate oltre la tradizionale dicotomia tra discorso monologico e dialogico evidenziando la presenza di altri orientamenti interattivi del dialogo scolastico, tra cui quello co-costruttivo e di scaffolding.

Il secondo studio ha approfondito il tema della partecipazione degli alunni al discorso in classe, descrivendola come una dimensione complessa e plurima. In primo luogo, abbiamo evidenziato come pur rimanendo all'interno della struttura tipica del discorso, il coinvolgimento degli alunni e il loro livello di *agency* (Lipponen e Kumpulainen, 2011) e *authority* (Candela, 2005) sia variabile a seconda dell'orientamento della sequenza interattiva. In secondo luogo, l'adozione di una lente di analisi triadica è stata fondamentale per superare una visione della comunicazione in classe tradizionale (che equipara il discorso a una somma di scambi diadici immersi in un vuoto sociale), mostrarne il carattere naturalmente pubblico e descrivere le molteplici configurazioni interattive in cui il dialogo insegnante-alunni si organizza. In particolare, le interazioni triadiche agite e simboliche ci sono parse rilevanti in un'ottica di qualità educativa poiché rappresentano momenti in cui il pensiero collettivo e la partecipazione

collaborativa si realizzano in occasione di attività guidate dal docente. In terza istanza, con l'analisi approfondita di alcuni "telling cases" abbiamo messo in luce le tipologie di scambi interattivi in cui il discorso in classe diviene un importante mezzo di costruzione della qualità della relazione tra adulto e bambini.

Il terzo studio si è concentrato sugli aspetti emergenti del discorso in classe, responsabili della co-costruzione momento per momento dei significati delle pratiche a scuola. Analizzando in maniera microanalitica i processi di trasformazione che consentono alla classe di muoversi lungo approcci discorsivi diversi, abbiamo concettualizzato e illustrato i processi di microtransizione. Essi esprimono a nostro avviso una proprietà molto importante del discorso in classe poiché rappresentano il tentativo, da parte di insegnante e alunni, di adattarsi reciprocamente al fine di cogliere e sfruttare nuove occasioni di apprendimento in vista del raggiungimento di un obiettivo finale.

Il quarto studio, infine, ha ripreso e integrato parte dei risultati delle indagini precedenti e li ha sfruttati per offrire un'analisi orientata a cogliere, da una parte, il modo in cui il discorso in classe si sviluppa, e dall'altra, la connessione esistente tra lo specifico andamento del dialogo e alcuni indicatori dinamici di qualità educativa. La forza di questa ultima parte della ricerca è stata l'aver creato un metodo di codifica e analisi che ci permettesse di considerare diverse dimensioni discorsive di processo ma anche di valutarle attraverso una misurazione sino ad oggi mai utilizzata a questo scopo, e cioè la durata delle sequenze interattive. Rispetto ad altre ricerche basate sull'esame approfondito di brevi spezzoni di dialogo (Aguiar, Mortimer e Scott, 2010; Mercer, Dawes, Staarman, 2009; Skidmore e Murakami, 2010), il nostro studio ha fornito chiare evidenze sulla qualità educativa associata a lezioni flessibili, aperte e ragionate. Inoltre, ci ha consentito di mostrare come i processi interattivi in classe non dipendano da aspetti quali la materia, lo stile di conduzione dell'insegnante o lo specifico gruppo di bambini, ma piuttosto dalla capacità del sistema classe di adattarsi e di avviare processi di trasformazione adatti a cogliere le reciproche richieste degli attori in gioco senza trascurare i vincoli, didattici e strutturali, del discorso in classe.

Certamente il tema non può dirsi concluso, e i risultati qui descritti, pur rispondendo agli obiettivi prefissati, aprono interessanti piste di ricerca per il lavoro futuro, che potranno avvalersi di una discussione approfondita dei punti di forza e dei limiti del nostro lavoro, oltre che delle sue implicazioni in termini di pratiche professionali.

1. Punti di forza

I maggiori punti di forza di questa ricerca risiedono, dal mio punto di vista, nella scelta di un approccio metodologico che ha previsto la video-osservazione, l'uso di software per la gestione e l'analisi dei dati e l'integrazione di metodi di analisi quantitativi e qualitativi.

Il metodo video-osservativo

L'attenzione per le dimensioni processuali e sequenziali delle interazioni discorsive in classe non sarebbe stata possibile se avessimo rinunciato ad adottare la video-osservazione come procedura principale di raccolta dei dati. Se è tramite il dialogo che insegnante e alunni possono costruire e comunicare il senso delle pratiche scolastiche, tramite il filmato è stato possibile per me, ricercatrice, osservare, ri-osservare, condividere, capire e analizzare questa ricchezza di significati senza perdere di vista la loro natura dinamica. In un'ottica di ricerca e intervento, inoltre, l'aver utilizzato materiale video è stato utile sia in termini di presentazione di materiale a convegni e giornate di studio, sia di formazione alle insegnanti partecipanti alla ricerca. Quest'ultimo aspetto merita un approfondimento.

Come già evidenziato in letteratura (Alsawaie e Alghazo, 2009; So, Pow e Hung, 2009), la video-osservazione di attività scolastiche e la loro restituzione agli insegnanti per mezzo di montaggi video appositamente creati, rappresenta una strategia efficace per presentare ai docenti ciò che già appartiene al loro repertorio di azione e che merita di essere implementato, favorito, migliorato o discusso. Inoltre, processi quali quelli di negoziazione del potere, interazioni triadiche e microtransizioni, possono risultare poco chiari ai docenti se illustrati in maniera teorica e appaiono invece più comprensibili quando accompagnati da un supporto video che ne mostri la realizzazione pratica.

Infine, la possibilità di rivedersi all'interno di un filmato ha lo straordinario pregio di svelare dinamiche e meccanismi virtuosi o viziosi, che spesso sfuggono all'occhio vigile dell'insegnante, impegnato in interazioni complesse con molti alunni. Durante gli incontri di restituzione alle insegnanti che avevano partecipato alla ricerca, è capitato ad esempio che una di loro si sia accorta solo in quel momento di favorire sistematicamente gli interventi di pochi alunni a discapito di altri (*"proprio non lo avevo visto Luca, lo vedo adesso ... poveretto è mezz'ora che ha la mano alzata"*¹⁸), o di sottovalutare l'espressione dubbiosa di un alunno

¹⁸ La frase virgolettata è tratta da una restituzione alle insegnanti.

chiamato a rispondere ad una domanda formulata, di fatto, in modo poco chiaro (“*ma che domanda gli ho fatto? non saprei rispondere neanche io*”).

L'uso di software e tecnologie

La raccolta dei dati di ricerca tramite la videoregistrazione ha, tra le sue peculiarità, quella di potersi avvalere di tecniche di post-produzione (Kreppner, 2009) che prevedono la “manipolazione” del materiale video al fine di evidenziarne le unità di analisi e lavorare su di esse. In questa prospettiva, l'uso di software tra cui *Pinnacle 12* e *Transana 2.42* ha rappresentato un elemento prezioso.

Il programma *Pinnacle 12* ha permesso di assemblare all'interno di un'unica schermata le inquadrature di insegnanti e alunni impegnati nelle diverse attività ed è stato utile per migliorare la qualità dei suoni riducendo elementi di rimbombo o brusio. I video montati attraverso questo programma potrebbero dimostrarsi utili anche in futuro, in previsione, ad esempio, di ulteriori analisi focalizzate su elementi non verbali della comunicazione in classe.

Transana 2.42 ha supportato la realizzazione di questo lavoro in tre modi. In primo luogo, questo software è stato essenziale per l'organizzazione sistematica della nostra collezione di dati. Le ricerche condotte attraverso la video-osservazione hanno spesso il limite di non prevedere un vero e proprio data base del materiale raccolto, tanto che i file relativi ai video, alle trascrizioni, alle codifiche e alle analisi risultano disseminati in modo confuso all'interno del proprio computer in diverse cartelle (Mavrou, Douglas e Lewis, 2007). *Transana*, al contrario, permette al ricercatore di disporre attraverso pochi “click” di qualsiasi video, trascrizione o categoria associata alle unità di analisi. In secondo luogo, *Transana* è stato utile nella fase di definizione e specificazione delle categorie di analisi utilizzate. Infatti, la possibilità di recuperare velocemente e mostrare in sequenza le “clip” (singole sequenze interattive composte di video e corrispettiva trascrizione) precedentemente associate a determinate parole chiave ha favorito la riflessione sui singoli costrutti e la costruzione dei sistemi di codifica. Infine, senza questo software non sarebbe stato possibile nell'ultimo studio eseguire delle analisi basate sui tempi di occorrenza delle singole categorie. L'inserimento di “time codes” all'inizio e alla fine di ogni turno verbale e all'inizio e alla fine di ogni sequenza e micro sequenza interattiva ha consentito la messa a punto di analisi precise, basate sulla misurazione dello spazio dialogico degli alunni e sulla durata di ogni codice.

Rimanendo in tema di software, penso che anche l'utilizzo del programma statistico G-SEQ (Generalized Sequential Querier; Bakeman e Quera, 1995; Gnisci e Bakeman, 2000) rappresenti un punto di forza di questa ricerca. Esso, infatti, ha consentito di indagare in modo nuovo e sequenziale un materiale, quello del discorso in classe, il più delle volte studiato attraverso analisi qualitative o descrittive. L'esame della specifica concatenazione, all'interno di una medesima sequenza interattiva, di diverse tipologie di domande, risposte e follow up, ci ha permesso di dare un contributo significativo all'analisi del dialogo educativo, mostrando ad esempio come non solo le domande ma anche la ripresa da parte dell'insegnante dell'intervento di un alunno abbia un ruolo fondamentale nel facilitare o ostacolare la partecipazione degli studenti e nel determinare l'orientamento interattivo dell'episodio discorsivo.

Le procedure analitiche

La combinazione di dati qualitativi e quantitativi ci ha consentito di intervenire in modo originale nel dibattito scientifico sul tema del discorso e delle interazioni in classe e di pervenire a risultati interessanti. Come sottolineato da Mercer (2010), tali approcci mostrano la loro potenza se combinati tra loro in un'ottica di complementarità: l'analisi qualitativa del discorso, da una parte, è essenziale per fare emergere gli aspetti più profondi e microanalitici delle pratiche interattive in classe, difficilmente osservabili attraverso metodi quantitativi; l'analisi quantitativa e statistica, dall'altra, è importante per sostenere in modo "forte" i propri risultati mostrando l'esistenza di pattern ripetuti di interazione e le loro caratteristiche.

Trasferendo tali suggerimenti all'interno di questa ricerca, l'analisi socioculturale del discorso e l'esame di alcuni "telling cases" ci ha guidate alla descrizione puntuale di fenomeni interattivi complessi quali la negoziazione del potere tra insegnante e alunni, i turning point e le microtransizioni.

Parallelamente, l'analisi sequenziale delle nostre unità di analisi, combinata ad analisi statistiche applicate a dimensioni discorsive di processo misurate in termini di durata, ci ha consentito di evidenziare i molteplici significati associati alle sequenze interattive e i diversi modi in cui una lezione in classe può svilupparsi.

2. Limiti

La ricerca presentata in questa tesi ha contribuito in modo critico e originale all'avanzamento delle conoscenze nell'ambito del discorso e delle interazioni in classe. Tuttavia, proprio per la sua complessità e le numerose sfide teoriche e metodologiche che ha affrontato, questo lavoro ha anche una serie di limitazioni che non possono essere taciute.

In primo luogo, come tutte le ricerche condotte attraverso la video-osservazione nelle scuole, anche questa ha richiesto tempi lunghi legati alla scansione del calendario scolastico, al reclutamento delle classi partecipanti e all'effettiva raccolta dei dati. I numerosi e delicati passaggi che abbiamo seguito (contatto con i dirigenti scolastici, presentazione del progetto alle insegnanti delle scuole interessate, raccolta delle adesioni e dei consensi informati dei docenti e dei genitori degli alunni, calendarizzazione degli incontri, osservazioni e videoregistrazioni di prova, videoregistrazioni reali) hanno da un lato contribuito alla nascita di rapporti interessanti e costruttivi con il mondo della scuola, ma dall'altro hanno anche richiesto tempo, energia e dedizione, oltre che pazienza.

Al pari della raccolta dei dati, anche l'analisi del materiale audio-video richiede ingenti risorse in termini di energia e di tempo. Il lavoro di editing sui filmati, la trascrizione, la selezione delle unità di analisi, la fase di codifica e l'addestramento di giudici hanno richiesto più di un anno di lavoro, tanto che sarebbe stato verosimilmente complicato estendere la ricerca a un maggior numero di classi senza l'aiuto di altri ricercatori.

Inoltre, non possiamo tralasciare una riflessione sul fatto che tutte le insegnanti hanno partecipato alla ricerca su base volontaria, e si sono quindi rivelate particolarmente interessate e motivate. Per questa ragione, dobbiamo ammettere che i risultati derivanti dai nostri studi non sono generalizzabili all'intera categoria dei docenti di scuola primaria.

Altre questioni legate alla difficoltà di generalizzare i risultati emergono dalla considerazione che i nostri dati, pur estremamente ricchi, si basano su un numero comunque limitato di lezioni, videoregistrate in sole otto classi, in cui le attività proposte agli alunni sono state liberamente scelte dalle insegnanti. Poiché ciascuna lezione è per sua natura unica, ogni confronto tra attività deve essere interpretato con cautela.

Un limite che classicamente riguarda la maggior parte degli studi osservativi concerne la questione dell'invasività legata alla presenza del ricercatore e all'uso della videoregistrazione. Nonostante io abbia preso tutti gli accorgimenti possibili per limitare al massimo la perturbazione prodotta da me e dalla tecnologia, facendo precedere ogni registrazione da una fase di

osservazioni libere e video riprese di prova, non posso non sottolineare che è possibile si sia verificata un'influenza sul normale svolgimento delle attività in classe.

Proprio per la ricchezza e l'ampiezza del materiale raccolto con le videoregistrazioni, il ricercatore è tenuto a compiere delle scelte in merito alla selezione di un'unità di analisi, scelte che implicano il rischio di perdere informazioni rilevanti. Certamente la nostra decisione, guidata dagli obiettivi della ricerca, di limitare l'analisi del discorso in classe alle sequenze interattive ha comportato la perdita di altri dati quali, ad esempio, tutti i momenti dedicati al lavoro individuale o all'organizzazione delle attività. Saranno necessarie nuove indagini per completare, anche utilizzando ottiche diverse, l'analisi del medesimo materiale.

Infine, sebbene questa ricerca, e in particolare il quarto studio, affronti quello che riteniamo un tema cruciale e una sfida per la definizione delle linee guida e delle politiche scolastiche dei prossimi anni, relativo all'individuazione di indicatori di qualità educativa, la questione non può certo dirsi esaurita. Per esempio, i nostri risultati non ci consentono di trarre conclusioni in merito all'impatto che le diverse tipologie di lezioni hanno in termini di apprendimento degli alunni. Ribadiamo comunque che l'impronta della ricerca si colloca all'interno di un quadro preciso della psicologia dell'educazione, che condivide una visione dell'apprendimento come processo sociale e interattivo; da questo punto di vista, pensiamo che il nostro lavoro abbia fornito un apporto innovativo rispetto allo stato dell'arte della letteratura di riferimento.

3. Implicazioni per la pratica professionale

La nostra ricerca apre piste di riflessione importanti non solo sul piano strettamente scientifico e accademico, ma anche per i principali professionisti della scuola, gli insegnanti, e per chi ha il potere di prendere decisioni che riguardano il mondo educativo, come i dirigenti scolastici e gli enti politici e istituzionali.

La consapevolezza degli insegnanti circa i principi e le pratiche di insegnamento e apprendimento è certamente uno strumento prezioso per migliorare la qualità del loro lavoro quotidiano nelle classi. Da questa prospettiva, il nostro lavoro offre ai docenti almeno tre elementi su cui riflettere.

In primo luogo, l'uso delle domande e del terzo turno da parte degli insegnanti può essere sfruttato in modo da favorire pratiche educative

virtuose, funzionali ai fini che il docente di volta in volta intende perseguire. Ciò significa che non è necessario che gli insegnanti abbandonino i modelli tradizionali di insegnamento, come auspicato da diversi autori (Hardman, 2011; Lyle, 2008), a favore di pratiche dialogiche “alternative” alla classica routine domanda-risposta-terzo turno. Al contrario, sarebbe utile che i docenti acquisissero una maggiore consapevolezza del modo in cui alcuni elementi, ad esempio le domande aperte, il rilancio e la richiesta di elaborazioni, possano favorire la partecipazione degli alunni sostenendoli nell’apprendimento e nella costruzione di ragionamenti complessi.

In secondo luogo, è tempo che gli insegnanti riflettano sulla possibilità di favorire la collaborazione e il pensiero collettivo rinunciando, almeno in parte, al rigido controllo sulle attività. Lo studio dei modelli interattivi triadici, che indica il dialogo in cui “si parla uno alla volta” come solo una tra le diverse configurazioni interattive in classe, rappresenta a mio avviso un passo importante a questo fine. Ciò che auspichiamo è che l’apprendimento cooperativo, promosso sino ad ora all’interno di attività di piccoli gruppi di studenti (Fisher e Larkin, 2008; Galton, 2007), diventi una prassi consueta anche all’interno di lezioni tradizionali e frontali per mezzo della promozione di interazioni almeno triadiche. Affinché questo si realizzi, è altrettanto importante che gli insegnanti si impegnino in processi di negoziazione del potere, legittimando il ruolo degli alunni come autori di conoscenza (Candela, 2005; Lipponen e Kumpulainen, 2011) e accogliendo la discussione, la sfida e la divergenza di opinioni come occasioni importanti di crescita e sviluppo di capacità di argomentazione e ragionamento.

In terzo luogo, anche il costrutto di microtransizione rappresenta un concetto utile per l’avanzamento delle pratiche di insegnamento. Se la doppia funzione del docente di implementare, da una parte, il dialogo autentico e la partecipazione, e dall’altra, la trasmissione di nuovi contenuti e informazioni, è stata concepita per molto tempo come difficile da realizzare, lo studio delle microtransizioni mostra come sia in realtà possibile transitare più e più volte su binari discorsivi diversi pur mantenendo un filo conduttore dell’attività. Da questa prospettiva, la possibilità di cogliere ed espandere l’intervento di un alunno oppure di sfruttare una domanda per introdurre nuovi concetti, perfino inattesi, non rappresentano più digressioni inopportune, ma si traducono concretamente in preziose occasioni di arricchimento reciproco.

Per concludere, riteniamo che i processi di organizzazione e valutazione dei sistemi scolastici non possano essere iniziati, sviluppati e conclusi nelle stanze chiuse dei legislatori, ma debbano essere costantemente informati dai risultati di una ricerca scientifica che, in modo altrettanto

aperto, sia in grado di interpretare le esigenze della scuola di oggi e di tradurre i propri concetti teorici in possibili e virtuose azioni concrete. La scuola italiana ormai da tempo versa in situazioni di difficoltà, e da più parti risuonano echi di allarme relativi non solo ai non soddisfacenti risultati degli studenti (rispetto a quelli ottenuti in altri paesi europei), ma anche alla generalizzata demotivazione del corpo docente e alla difficoltà ormai quasi cronica del dialogo fra le diverse componenti che operano all'interno delle istituzioni scolastiche. È dunque tempo di agire sui processi che stanno a monte di risultati scadenti e di un quadro di complessivo disagio, per aprirsi a un'analisi delle effettive condizioni in cui è possibile osservare quello scambio dinamico e reciproco fra insegnamento e apprendimento che da decenni la psicologia dell'educazione postula come necessario affinché gli studenti non si limitino a immagazzinare contenuti, ma facciano propri gli strumenti e le metodologie indispensabili per imparare partecipando.

Bibliografia

- Aguiar, O.G., Mortimer, E.F., e Scott, P.H. (2010). Learning from and responding to students' questions: The authoritative and dialogic tension. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(2), 174-193.
- Alexander, R.J. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- Alexander, R.J. (2003). *Talk for Learning: The first year*. Northallerton: North Yorkshire County Council.
- Alexander, R.J. (2006). *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. New York: Dialogos.
- Alexander, R.J. (2008a). *Essays on pedagogy*. London: Routledge.
- Alexander, R.J. (2008b). Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity Education For All. *The Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. Research Monograph No 20.
- Alsawaie, O.N., e Alghazo, I.M. (2009). The effect of video-based approach on prospective teachers' ability to analyze mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(3), 223-241.
- Bachtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bachtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakeman, R., e Gottman, J.M. (1997). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakeman, R., e Quera, V. (1995). *Analyzing Interaction. Sequential analysis with SDIS and GSEQ*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balestra, F., Everri, M., e Venturelli, E. (2011). L'interazione tra video e testo: trascrizione triadica e a doppio registro. *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*, 99, 75-81.
- Barnes, D., e Todd, F. (1977). *Communication and learning in small groups*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Chandler Publishing Company.
- Berry, M. (1981). *Systemic linguistics and discourse analysis: a multi-layered approach to exchange structure*. In M. Coulthard e M.

- Montgomery (A cura di), *Studies in discourse analysis* (pp. 120-145). London: Routledge and Kegan Paul.
- Boaler, J., e Greeno, J. (2002). *Identity, agency and knowing in mathematical worlds*. In J. Boaler (A cura di), *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (pp. 171-200). Westport: Ablex Publishing.
- Brown, A.L., e Campione, J.C. (1994). *Guided discovery in a community of learners*. In K. McGilly (A cura di), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270). Cambridge: MIT Press/Bradford Books.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, C., e Myhill, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 35-49.
- Calandra, B., e Gurvitch, R. (2008). An exploratory study of digital video editing as a tool for teacher preparation. *Education*, 16, 137-153.
- Candela, A. (1999). Students' power in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 10(2), 139-163.
- Candela, A. (2005). Students' participation as co-authoring of school institutional practices. *Culture & Psychology*, 11(3), 321-337.
- Cazden, C.B. (1986). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dawes, L. (2008). Encouraging students' contribution to dialogue during science. *School Science Review*, 90, 101-107.
- Department for Education Skills (1998). *The National Literacy Strategy*. London: DfEE.
- Department for Education Skills (1999). *The National Numeracy Strategy*. London: DfEE.
- Derry, S., Pea, R., Barron, B., Engle, R., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J.L., Sherin, M.G., e Sherin, B.L. (2010). Conducting video research in the learning sciences: Guidance on selection, analysis, technology, and ethics. *Journal of the Learning Sciences*, 19, 3-53.
- Du Bois, J.W. (2003). *Discourse and grammar*. In M. Tomasello (A cura di), *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*, vol. 2 (pp. 47-87). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- English, E., Hargreaves, L., e Hislam, J. (2002). Pedagogical dilemmas in the National Literacy Strategy: Primary teachers' perceptions, reflections and classroom behaviour. *Cambridge Journal of Education*, 32(1), 9-26.
- Fasulo, A., e Girardet, H. (2002). *Il dialogo nella situazione scolastica*. In C. Bazzanella (A cura di), *Sul dialogo* (pp. 59-72). Milano: Guerini.
- Fele, G., e Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., e Rojas-Drummond, S.M. (2001). Re-conceptualizing "scaffolding" and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40-54.
- Fisher, R., e Larkin, S. (2008). Pedagogy or ideological struggle? An examination of pupils and teachers' expectations for talk in the classroom. *Language and Education*, 22(1), 1-16.
- Flanders, N.A. (1966). *Interaction Analysis in the Classroom: A manual for Observers*. Michigan: University of Michigan Press.
- Galton, M. (2007). *Learning and teaching in the primary classroom*. London: Sage.
- Galton, M., Hargreaves, L., Comber, C., Wall, D., e Pell, T. (1999). Changes in patterns of teacher interaction in primary classrooms: 1976-1996. *British Educational Research Journal*, 25(1), 23-37.
- Gnisci, A., e Bakeman, R. (2000). *L'analisi sequenziale dell'interazione*. Milano: LED.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Goffman, E. (1986). *Frame Analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goldman, L.R., Pea, R., Barron, B., e Derry, S.J. (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Gore, J.M. (1998). *On the limits to empowerment through critical and feminist pedagogies*. In D. Carlson e M. Apple (A cura di), *Critical educational theory in unsettling times* (pp. 271-288). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Grossen, M. (2010). Interaction analysis and psychology: A dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44(1) 1-22.
- Grøver Aukrust, V. (2008). Boys' and girls' conversational participation across four grade levels in Norwegian classrooms: Taking the floor or being given the floor? *Gender and Education*, 20(3), 237-252.

- Haneda, M. (2005). Some functions of triadic dialogue in the classroom: Examples from L2 research. *Canadian Modern Language Review*, 62(2), 313-333.
- Haneda, M., e Wells, G. (2008). Learning an additional language through dialogic inquiry. *Language and Education*, 22, 114-136.
- Hardman, F. (2011). *Promoting a dialogic pedagogy in English Teaching*. In J. Davison, C. Daly e J. Moss (A cura di), *Debates in English Teaching* (pp. 36-47). New York: Routledge.
- Hardman, F., Smith, F., e Wall, K. (2003). Interactive whole class teaching in the National Literacy Strategy. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 197-215.
- Hargreaves, L., Moyles, J., Merry, R., Paterson, F., Pell, A., e Esarte-Sarries, V. (2003). How do primary school teachers define and implement “interactive teaching” in the National Literacy Strategy in England? *Research Papers in Education*, 18(3), 217-236.
- Harrison, L.J., Clarke, L., e Ungere, J.A. (2007). Children’s drawing provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55-71.
- Hayes, R., e Matusov, E. (2005). Designing for dialogue in place of teacher talk and student silence. *Culture Psychology*, 11(3), 339-357.
- Howe, C., e Mercer, N. (2010). *Children’s social development, peer interaction and classroom learning*. In R. Alexander, C. Doddington, J. Gray, L. Hargreaves e R. Kershner (A cura di), *The Cambridge Primary Review Research Surveys* (pp. 170-194). New York: Routledge.
- Howe, C.J., e Tolmie, A. (2003). Group work in primary school science: Discussion, consensus and guidance from experts. *International Journal of Educational Research*, 39, 51-72.
- Hughes, J.N., Luo, W., Kwok, O., e Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A three year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1-14.
- Jefferson, G. (2004). *Glossary of transcript symbols with an introduction*. In G.H. Lerner (A cura di), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). Amsterdam: Benjamins.
- Kaufman, L., e Rousseeuw, P.J. (2005). *Finding groups in data. An introduction to cluster analysis*. Hoboken, NY: Wiley.
- Kim, I., Anderson, R.C., Nguyen-Jahiel, K., e Archodidou, A. (2007). Discourse patterns during children’s collaborative online discussions. *Journal of the Learning Sciences*, 16, 333-370.

- Kovalainen, M., e Kumpulainen, K. (2005). The discursive practice of participation in an Elementary Classroom Community. *Instructional Science*, 33, 213-250.
- Kreppner, K. (2009). *Analizzare le “strutture profonde” dei processi familiari*. In L. Fruggeri (A cura di), *Osservare le famiglie* (pp. 41-70). Roma: Carocci.
- Krummheuer, G. (2010). Representation of the notion “learning-as-participation” in everyday situations of mathematics classes. *Zdm*, 43(1), 81-90.
- Lave, J., e Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lefstein, A. (2006). *Dialogue in schools: Towards a pragmatic approach*. Working Papers in Urban Language and Literacies 33. London: King’s College.
- Lefstein, A. (2008). Changing classroom practice through the English National Literacy Strategy: A micro-analytical perspective. *American Educational Research Journal*, 45, 701-737.
- Lemke, J.L. (1990). *Talking Science. Language, Learning and Values*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Ligorio, M.B., e Pontecorvo, C. (2010). *La scuola come contesto*. Roma: Carocci.
- Ligorio, M.B., Talamo, A., e Pontecorvo, C. (2005). Building intersubjectivity at a distance during the collaborative writing of fairytales. *Computers & Education*, 45(3), 357- 374.
- Lin, A.M.Y. (2007). What is the use of “triadic dialogue”? Activity theory, conversation analysis, and analysis of pedagogical practices. *Pedagogies: An International Journal*, 2(2), 77-94.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Lipponen, L., e Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812- 819.
- Liu, Y. (2008). Teacher-student talk in Singapore Chinese language classrooms: A case study of initiation/response/follow up (IRF). *Asia Pacific Journal of Education*, 28, 87-102.
- Lotman, Y.M. (1988). Text within a text. *Soviet Psychology*, 26(3), 32-51.
- Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), 222-240.

- Mameli, C. (2011). Il discorso in classe: un'analisi delle configurazioni interattive. *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*, 99, 100-108.
- Mameli, C., e Molinari, L. (in stampa). Interactive micro-processes in classroom discourse: Turning points and emergent meanings. *Research Papers in Education*. DOI: 10.1080/02671522.2011.610900
- Margutti, P. (2010). On designedly incomplete utterance: what counts as learning for teacher and students in primary classroom interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 43(3), 1-31.
- Marková, I. (2003). Constitution of the self: Intersubjectivity and dialogicality. *Culture Psychology*, 9(3), 249-259.
- Matusov, M. (2001). Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners class. *Teaching and Teacher Education*, 17, 383-402.
- Mavrou, K., Douglas, G., e Lewis, A. (2007). The use of Transana as a video analysis tool in researching computer-based collaborative learning in inclusive classrooms in Cyprus. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(2), 163-178.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1985). *The structure of classroom discourse*. In T.A. Van Dijk (A cura di), *Handbook of discourse analysis, vol. 3: Discourse and dialogue* (pp. 119-131). London: Academic Press.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.
- Mercer, N. (2008). Talk and the development of Reasoning and Understanding. *Human Development*, 51(1), 90-100.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14.
- Mercer, N., Dawes, L., e Staarman, J.K. (2009). Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education*, 23(4), 353-369.
- Mercer, N., e Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. London: Routledge.

- Molinari, L., (2009). Relazione insegnante-alunno e adattamento scolastico nella scuola primaria: effetti del genere e dell'etnia. *Psicologia dell'Educazione*, 3(3), 355-368.
- Molinari, L. (2010). *Alunni e insegnanti. Costruire culture a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Molinari, L., Cigala, A., e Fruggeri, L. (2011). Uno sguardo triadico alla video-analisi dei processi interattivi. Teorie, metodi e linee di ricerca. *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*, 99, 70-74.
- Molinari, L., e Mameli, C. (2011). La natura pubblica e partecipata del discorso in classe. *Etnografia e Ricerca Qualitativa*, 2, 255-280.
- Molinari, L., Mameli, C., e Gnisci, A. (in stampa). A Sequential Analysis of Classroom Discourse in Italian Primary Schools. The many faces of the IRF pattern. *British Journal of Educational Psychology*. DOI: 10.1111/j.2044-8279.2012.02071.x
- Mortimer, E.F., e Scott, P.H. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: Open University Press.
- Mroz, M., Smith, F., e Hardman, F. (2000). The discourse of the Literacy Hour. *Cambridge Journal of Education*, 30, 379-390.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19-41.
- Nassaji, H., e Wells, G. (2000). What's the use of triadic dialogue? An investigation of teacher student interaction. *Applied Linguistics*, 21(3), 376-406.
- Nystrand, M. (1997). *Dialogic Instruction: When recitation becomes conversation*. In M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur e C. Prendergast (A cura di), *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom* (pp. 1-29). New York: Teachers College Press.
- Nystrand, M., Wu, L.L., Gamoran, A., Zeiser, S., e Long, D.A. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35, 135-198.
- O'Connor, C., e Michaels, S. (2007). When dialogue is "dialogic". *Human Development*, 50, 275- 285.
- O'Sullivan, M. (2006). Lesson observation and quality in primary education as contextual teaching and learning processes. *International Journal of Educational Development*, 26(3), 246-260.
- Paoletti, I., e Fele, G. (2004). Order and disorder in the classroom. *Teacher*, 85, 69-85.
- Pianta, R. (2001). *La relazione bambino-insegnante*. Milano: Raffaello Cortina.

- Pontecorvo, C. (1999). *Manuale di Psicologia dell'Educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo, C., Zucchermaglio, C., e Ajello, A.M. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: The study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. London: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S. (2000). *Guided participation, discourse and the construction of knowledge in Mexican classroom*. In H. Cowie e G. van der Aalsvoort (A cura di), *Social interaction in learning and instruction* (pp. 193-213). Amsterdam: Pergamon Press.
- Rojas-Drummond, S., Maz, N., Fern, M., e Wegerif, R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills And Creativity*, 1, 84-94.
- Rojas-Drummond, S., e Mercer, N. (2003). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 99-111.
- Rommetveit, R. (1976). *On the architecture of intersubjectivity*. In L.H. Strickland, K.J. Gergen e F.J. Aboud (A cura di), *Social psychology in transition* (pp. 163-175). New York: Plenum Press.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., e Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Scott, P.H., e Ametller, J. (2007). Teaching science in a meaningful way: Striking a balance between 'opening up' and 'closing down' classroom talk. *School Science Review*, 88, 77-83.
- Scott, P.H., Mortimer, E.F, e Aguiar, O.G. (2006). The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. *Science Education*, 90, 605-631.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating. Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J., e Coulthard, R.M. (1975). *Toward an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36, 503-14.

- Skidmore, D., e Murakami, K. (2010). How prosody marks shifts in footing in classroom discourse. *International Journal of Educational Research*, 49(2-3), 69-77.
- So, W.W., Pow, J.W., e Hung, V.H. (2009). The interactive use of a video database in teacher education: Creating a knowledge base for teaching through a learning community. *Computers & Education*, 53(3), 775-786.
- Sue, G. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29-45.
- Vaish, V. (2008). Interactional patterns in Singapore's English classrooms. *Linguistics and Education*, 19, 366-377.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., e Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. London and New York: Routledge.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse*. New York: Routledge.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347-361.
- Wegerif, R., e Mercer, N. (1996). Computers and reasoning through talk in the classroom. *Language and Education*, 10, 47-64.
- Wegerif, R., e Mercer, N. (1997). *A dialogical framework for researching peer talk*. In R.Wegerif e P. Scrimshaw (A cura di), *Computers and talk in the primary classroom* (pp. 49-61). Clevedon: Multilingual Matters.
- Wells, G. (1993). Re-evaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1-38.
- Wells, G. (1996). Using the tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching. *Mind, Culture, and Activity*, 3, 74-101.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50, 244-274.
- Wells, G., e Arauz, R.M. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428.

- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wilén, W.W. (2004). Refuting misconceptions about classroom discussion. *Social Studies*, 95(1), 33-39.
- Zhang, Y. (2008). Classroom discourse and student learning. *Asian Social Science*, 4(9), 80-83.