

Preprint copy of the paper published as

Pino, M. (2011). Ibridazioni: la convergenza di una pratica riflessiva e di una procedura per la difesa identitaria in conversazioni tra educatori [Crossbreeding: the convergence of a reflective practice and a procedure for identity defense in conversations between educators]. In P. Nicolini, (Ed.), *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione* [Social dimensions in learning and training] (pp. 109-148). Parma: Junior.

URL: <http://www.edizionijunior.com/schedarecensioni.asp?ID=160&IDlibro=4895>

Ibridazioni: la convergenza di una pratica riflessiva e di una procedura per la difesa identitaria in conversazioni tra educatori

Marco Pino

Università di Verona

Introduzione

In questo lavoro sono esaminate le interazioni che alcuni educatori professionali hanno intrattenuto all'interno di conversazioni di ricerca, in cui sono stati incoraggiati a riflettere criticamente sulla loro pratica professionale. Utilizzando l'approccio dell'analisi della conversazione, questo capitolo approfondisce le dinamiche e le risorse interazionali che gli educatori impiegano per affrontare i compiti e le difficoltà connesse all'attività riflessiva. L'argomento principale che svilupperò è il seguente: gli educatori esibiscono un orientamento pervasivo alla protezione della loro identità, cui si lega il dispiego di un repertorio discorsivo di carattere confermativo rispetto allo status quo della loro pratica professionale. In questo contesto, la costruzione di traiettorie di riflessione critica è possibile a condizione di affrontare le speciali esigenze poste da un sottostante orientamento alla conservazione di tale status quo. In alcuni casi, questo compito è affrontato con successo dai pari, attraverso la costruzione di sintesi originali tra repertori di carattere confermativo e repertori di carattere critico-trasformativo. Il capitolo inizia con la presentazione del problema della riflessione, per poi introdurre la prospettiva dell'analisi della conversazione con riferimento alle interazioni tra pari in contesti istituzionali di apprendimento e, successivamente, affrontare i quesiti alla base della ricerca attraverso l'analisi di tre conversazioni tra educatori.

Riflessione

I dati esaminati in questo lavoro sono stati raccolti nell'ambito di una ricerca finalizzata a promuovere attività di *riflessione* sulle procedure che il personale educativo di due diverse strutture (una comunità psichiatrica e una comunità per tossicodipendenti) impiega per interagire con i propri utenti. Punto di partenza è stato la teoria della pratica riflessiva di Schön (Schön, 1993; Schön, 2006), i cui aspetti rilevanti ai fini del presente lavoro sono presentati di seguito.

In uno scenario sociale di crescente complessità, i professionisti dell'educazione (Tillema e Orland-Barak, 2006) e del lavoro sociale (Iser, 1999) sempre più sono chiamati ad affrontare situazioni problematiche caratterizzate da imprevedibilità, unicità e incertezza. Allo stesso tempo, esercitano il loro lavoro entro vincoli strutturali che impongono di individuare soluzioni immediate, senza poter di interrompere il flusso della propria performance per acquisire tutti gli elementi utili a una deliberazione pienamente informata. In questo compito, i professionisti sarebbero agevolati dall'esistenza di repertori di conoscenze e competenze fortemente abitualizzate, che spesso sarebbero però dispiegate nel corso dell'azione senza esercitare su di esse un controllo riflessivo. Risulterebbe difficile giungere a piena consapevolezza delle risorse tacitamente impiegate nel vivo delle performance, poiché consisterebbero di conoscenze e competenze non distinte dalle azioni in cui trovano espressione, ma in esse incorporate (Kinsella, 2007) e, proprio per questo, difficili da mettere in parola una volta che il ciclo dell'azione sia concluso. L'interazione faccia-a-faccia con gli utenti è uno dei contesti cruciali in cui l'abilità dei professionisti si esercita e, in questo lavoro di ricerca, è considerato come il terreno elettivo entro cui esplorare le tacite competenze che consentono di gestire situazioni complesse.

La ricerca qui discussa mira a promuovere presso gli educatori che vi prendono parte una crescente consapevolezza delle risorse che impiegano nell'interazione con destinatari dei loro servizi. Il lavoro si basa sull'assunto che la riflessione sia un ingrediente essenziale per una buona pratica educativa (Mortari, 2003), utile a presidiare criticamente le conoscenze e le competenze assimilate, spesso irriflessivamente, nel corso della socializzazione alla professione.

In questo progetto, la riflessione è declinata in una direzione critica (Taylor e White, 2004; Gergen, 2009), non limitandosi a cartografare lo status quo della pratica professionale in contesti educativi, ma cercando di promuovere un pensiero rivolto al futuro (Mortari, 2003) e finalizzato alla ricerca di modi migliori per rispondere alle esigenze manifestate dai destinatari dei servizi indagati.

Un ostacolo che si profila all'orizzonte di chi si appresta a iniziare un percorso di riflessione sull'agire professionale è legato a una concezione diffusa, in base a cui i pratici si limiterebbero ad applicare modelli per l'azione già impostati, muovendosi entro un sistema di vincoli sottratti alla loro possibilità di influenzamento (Schön, 1993). Questa visione dell'agire professionale, meramente applicativa in senso strumentale, non riconosce diritto di asilo a quel lavoro di epistemologia in azione attraverso cui i pratici attivamente strutturano il campo fenomenico entro cui il loro intervento si esplica. È proprio questo lavoro che la pratica riflessiva, nell'accezione di Schön, si propone di portare a evidenza ma, affinché ciò possa avvenire, sarebbe necessario promuovere la transizione dei professionisti da una visione *realista* del proprio operare, in cui vedersi come semplici implementatori di procedure date, a una visione *costruzionista*, entro cui riconoscere e fare oggetto di disamina critica il proprio ruolo di "costruttori di mondi" (Gergen, 2009). Nelle analisi presentate in questo lavoro, emergerà come questo passaggio non sia esente da tensioni. Una ragione è che esso comporta una riformulazione radicale dell'identità professionale: riconoscere che la situazione problematica entro cui l'intervento educativo si esercita non è semplicemente data ma è, almeno in parte, costruita attraverso le proprie azioni, apre un orizzonte di possibilità di cambiamento, ma comporta anche una forte assunzione di responsabilità. Il presente lavoro esplora le risorse che alcuni educatori hanno impiegato per venire a patti con questo e altri dilemmi connessi al lavoro riflessivo.

Concludendo questa introduzione sul tema della riflessione, è possibile dire che il lavoro riflessivo criticamente orientato presenta componenti di *delicatezza*, poiché mira a destabilizzare concezioni sedimentate della pratica e tende a modificare il senso stesso dell'immagine di sé che il professionista, coerentemente con le teorie sull'azione abitualmente sposate (Schön, 2006), ha finora nutrito.

Da quanto detto, per sviluppare linee di ricerca utili alla promozione della riflessione critica in ambienti educativi c'è bisogno, in primo luogo, di procedure di ricerca che ci consentano di esplorare la trama di tacite competenze che consentono ai professionisti di impostare e affrontare situazioni problematiche nel corso dell'azione. In secondo luogo, c'è bisogno di strumenti che consentano di agevolare presso i professionisti stessi una presa di contatto, riflessiva e critica, con dimensioni spesso neglette del loro lavoro. In questo capitolo s'intende contribuire a questo secondo ambito di ricerca, esplorando le possibilità e i vincoli di una procedura per la promozione della riflessione sulla pratica educativa: la conversazione tra educatori. Più specificamente, ci si propone di rispondere alle seguenti domande:

- Quali forme assumono le interazioni tra educatori in conversazioni finalizzate alla promozione di pratiche riflessive? Quali risorse linguistiche sono mobilitate per affrontare le speciali richieste poste ai partecipanti da questo tipo di conversazione?
- Le interazioni analizzate sono veicolo di forme di *riflessione* sulla pratica professionale? Se sì, in che modo?

L'approccio epistemico scelto per affrontare questi quesiti è l'analisi della conversazione, al quale il prossimo paragrafo è dedicato.

Analisi della conversazione e interazioni tra pari

L'analisi della conversazione (Hutchby e Wooffitt, 1998; Ten Have, 2007) è una prospettiva epistemica che indaga le risorse linguistiche utilizzate dai partecipanti a un'interazione per realizzare le attività in cui sono coinvolti. Questo approccio è centrato sulla descrizione dettagliata di ciò che concretamente avviene in interazioni tra due o più soggetti, audio- o video-registrate in contesti naturalistici. Allo scopo di concettualizzare le azioni osservate, l'analisi della conversazione non fa uso di categorie predefinite, ma adotta un approccio induttivo e fortemente basato sull'interpretazione degli eventi che i partecipanti stessi esibiscono nel corso dell'interazione (Schegloff e Sacks, 1973; Schegloff, 1992). Questo approccio configura una sorta di ermeneutica dell'interazione quotidiana in contesti naturali, in cui il ricercatore s'impegna a sospendere le proprie precomprensioni al fine di

ricostruire quanto più fedelmente è possibile quelle dei partecipanti. Questo orientamento risulta particolarmente rilevante per la ricerca in ambienti educativi, in cui essenziale risulta accedere alle pratiche di donazione di senso attraverso cui i protagonisti dell'evento educativo attivamente assegnano un significato alla situazione in cui sono immersi (Caronia, 1997; Mortari, 2007).

Nelle interazioni analizzate nel presente lavoro, alcuni educatori sono stati invitati da un ricercatore a intrattenere delle conversazioni, con l'obiettivo dichiarato di riflettere sulle azioni che compiono quando interagiscono con i destinatari dei servizi in cui operano. Una delle aspettative alla base di questo lavoro è che la conversazione tra pari, stimolata nel contesto di un percorso collaborativo di ricerca, possa rappresentare un ambiente facilitante, libero dalle pressioni esercitate sui professionisti dai compiti istituzionali cui devono adempiere e dalle relazioni gerarchiche normalmente funzionanti nei loro luoghi di lavoro. Il carattere non rigidamente predeterminato delle interazioni tra pari dovrebbe costituire un terreno fertile entro cui esplorare piste conoscitive inedite, rispetto a quelle consolidate entro i rispettivi ambienti di esercizio professionale, elaborando teorie alternative, entro cui dare un nuovo senso alle pratiche quotidiane ed entro cui immaginare nuove possibilità per l'azione (Gergen, 2009).

Il carattere flessibile delle interazioni tra pari è stato evidenziato da Waring, che le ha analizzate nel contesto delle attività di tutorato offerte da un centro di scrittura (Waring, 2005). In tale contesto, è emerso che la relazione tra i partecipanti è caratterizzata da fluidità e incertezza, poiché nessuna delle parti detiene un potere che consenta di imporre agli altri le proprie decisioni. Benwell e Stokoe, che pure hanno analizzato attività di tutorato (Benwell e Stokoe, 2002), sono giunte a considerazioni simili, sostenendo che in questo contesto i processi di negoziazione delle identità dei partecipanti all'interazione sono caratterizzati da notevoli margini di ambiguità.

Evocare il potenziale di creatività e di cambiamento di cui le interazioni tra pari possono essere veicolo in ragione della loro flessibilità non può, tuttavia, equivalere a dare per scontato che esse siano esenti da tensioni. Sia Waring sia Benwell e Stokoe hanno messo in evidenza che, siccome nelle interazioni tra pari non è in funzione una chiara struttura gerarchica, la negoziazione *in situ* delle rispettive identità, e dei diritti e obblighi che a esse si legano, acquisisce speciale rilevanza. Uno degli snodi interazionali in cui questi processi giungono a particolare evidenza sono le occasioni in cui i partecipanti segnalano, tramite le loro azioni, la *delicatezza* dell'attività in corso e il rischio che essa possa in qualche modo ledere la loro immagine. Ciò avviene quando nell'attività sono sollevate, nei confronti di uno o più partecipanti, considerazioni critiche, che, potendo comportare un'attribuzione di scarsa competenza (Waring, 2005), sono talvolta resiste. Tale resistenza può essere attuata evocando un quadro di norme e di orientamenti di valore che consente ai partecipanti di neutralizzare in tutto o in parte alcune implicazioni potenzialmente lesive rispetto alla propria identità (Benwell e Stokoe, 2002).

Il presente lavoro condivide con le ricerche citate l'interesse per le risorse che i partecipanti impiegano per affrontare le difficoltà connesse all'attività in cui sono coinvolti e per negoziare le reciproche identità nel corso dell'interazione. In linea che con la visione costruzionista (Gergen, 2009), l'identità non è intesa come un aspetto interamente predefinito, ma come il prodotto dei processi di negoziazione che i soggetti mobilitano nel corso dell'interazione. Anche nelle interazioni tra educatori in un contesto di ricerca, così come nel contesto del tutorato, i partecipanti evocano repertori di norme e di valori che consentono loro di gestire alcuni aspetti difficili del compito cui sono stati chiamati dal ricercatore. Tali repertori sono quelli circolanti nei loro ambienti lavorativi e assolvono la funzione di *spiegare* le buone ragioni per cui le cose sono abitualmente fatte 'così come sono fatte'. Essi sono evocati in momenti strategici dell'interazione, in cui i partecipanti si orientano alle rispettive identità istituzionali e le fanno valere all'interno del contesto della ricerca. Come sarà illustrato, l'iniezione nell'attività di ricerca di repertori conoscitivi consolidati non assolve, però, solamente funzioni difensive, attraverso cui i partecipanti si proteggono dalle implicazioni più critiche dell'attività riflessiva, ma consente anche di farla avanzare.

I dati

La ricerca ha coinvolto il personale educativo di due diversi servizi. Il primo è una Comunità Terapeutica Riabilitativa Protetta (C.T.R.P.) in cui sono ospitati 12 pazienti con diagnosi psichiatriche, la maggior parte delle quali di schizofrenia, e in cui sono poste in essere diverse attività a carattere educativo, finalizzate all'acquisizione o al recupero di abilità per la gestione della vita quotidiana. In questo contesto, hanno preso parte alla ricerca un'educatrice professionale e un infermiere, entrambi responsabili dell'organizzazione e gestione delle attività educative e riabilitative¹. Il secondo contesto è una Comunità Terapeutica Diurna in cui sono realizzate attività educative e riabilitative rivolte a un numero medio di 4 giovani con problemi relati ad abuso di sostanze stupefacenti. In questo contesto, hanno preso parte al lavoro di ricerca tre educatori professionali.

In entrambi i contesti, sono state impiegate strategie di ricerca finalizzate, da un lato, ad acquisire elementi di conoscenza sulle risorse e procedure che gli educatori impiegano nell'interazione con gli utenti dei due servizi, dall'altro a promuovere una riflessione su tali risorse e procedure. Il primo obiettivo, che non costituisce il focus del presente lavoro, è stato perseguito attraverso l'osservazione partecipante, con stesura di note etnografiche da parte del ricercatore, e la registrazione di alcune discussioni di gruppo tra gli educatori e i loro utenti nelle rispettive strutture. I dati osservativi e le trascrizioni degli incontri sono stati condivisi con gli educatori e utilizzati come base di partenza per costruire riflessioni sulla pratica educativa, all'interno di conversazioni condotte dal ricercatore. Le conversazioni sono state organizzate secondo una modalità non-strutturata, lasciando ampio spazio alla negoziazione locale dei temi da trattare. Il ricercatore ha alternato momenti di restituzione sulle pratiche osservate, allo scopo di mettere a disposizione materiali che potessero stimolare processi di riflessione critica, a momenti in cui ha incoraggiato gli educatori a esprimere il loro punto di vista sui temi oggetto di discussione. In nessun caso, la discussione è stata limitata ai materiali offerti dal ricercatore, che sono stati integrati da racconti di episodi vissuti nell'esercizio del lavoro educativo, liberamente generati nel corso della conversazione.

L'analisi qui proposta è basata sull'esame approfondito di 8 conversazioni riflessive, approssimativamente della durata di un'ora, condotte separatamente presso la C.T.R.P. (5 conversazioni) e la Comunità Diurna (3 conversazioni). Le conversazioni sono state audio-registrate e trascritte utilizzando una versione semplificata delle convenzioni in uso nell'analisi della conversazione (Ten Have, 2007). Le porzioni di interazione selezionate per un esame più approfondito, sulla base dei criteri che in seguito saranno esposti, sono state trascritte in modo più dettagliato, avendo cura di annotare aspetti dell'organizzazione sequenziale del parlato (sovrapposizioni di voce, pause, suoni allacciati) e della qualità della produzione del parlato (intonazione, suoni prolungati, enfasi). Utilizzare uno stile di trascrizione attento alla forma del parlato-in-interazione, e non solo al suo contenuto, è stato utile in relazione agli obiettivi conoscitivi del presente lavoro, teso a evidenziare le risorse differenziali che i soggetti utilizzano per fare fronte ai diversi compiti di cui si compone l'attività in cui sono coinvolti. Un'azione compiuta in modo diretto, senza pause o esitazioni, non può essere posta sullo stesso piano di un'azione prodotta con visibili esitazioni (pause, false partenze, inserzione di materiale verbale apparentemente privo di contenuto, ecc.). Questo approccio alla trascrizione consente di apprezzare come, attraverso l'impiego di un formato interazionale che presenta la qualità ostensibile di essere *indiretto* (Linell e Bredmar, 1996), gli attori sociali si orientano alla delicatezza del compito che stanno assolvendo. Nel linguaggio dell'analisi della conversazione, si orientano al carattere *dispreferito* dell'azione che compiono (Schegloff, 2007).

Procedure analitiche: sequenze interazionali e organizzazione della preferenza nella conversazione

¹ Sebbene la ricerca sia stata pensata per coinvolgere educatori professionali, quando in fase di accesso al campo è stato riscontrato che un infermiere svolgeva mansioni di tipo educativo si è deciso di coinvolgerlo ugualmente nel percorso. Siccome il titolo professionale non risulta un fattore discriminante nell'economia del presente lavoro, che è esclusivamente interessato alle azioni che concretamente i professionisti compiono all'interno di alcune attività educative, in questa presentazione i termini "educatori" e "operatori" saranno indifferentemente utilizzati per indicare tutti i partecipanti, compreso l'infermiere della comunità psichiatrica.

Le conversazioni registrate sono state esaminate utilizzando l'approccio dell'analisi della conversazione, allo scopo di descrivere in quali modi concretamente gli educatori interagiscono tra loro. Da un primo esame dei protocolli di trascrizione, è emerso che in alcuni casi gli educatori interagiscono individualmente con il ricercatore, che pone delle domande, oppure compie delle interpretazioni o delle valutazioni, cui segue la replica di un educatore. Sebbene queste interazioni siano veicolo di pratiche riflessive, esse non costituiscono il focus della presente trattazione, dedicata all'interazione tra pari. L'attenzione è stata, quindi, focalizzata sulle sequenze di conversazione in cui visibilmente due o più educatori interagiscono tra loro. Queste sequenze sono state selezionate per essere sottoposte a successiva analisi. L'analisi della conversazione può essere suddivisa in diversi ambiti d'indagine, dedicati a diversi livelli di organizzazione rinvenibili nell'interazione. Due di questi sono risultati particolarmente rilevanti per comprendere cosa succede nelle interazioni analizzate: l'organizzazione del parlato in sequenze e l'organizzazione della preferenza nelle interazioni.

Nell'analisi della conversazione, le *sequenze* sono definite come segmenti interazionali in cui i parlanti concorrono alla realizzazione di un'attività comune (Schegloff, 2007). Sono comunemente organizzate attorno a delle coppie adiacenti di azioni: un primo parlante compie un'azione che introduce sul piano della conversazione la rilevanza di una seconda azione, che a essa faccia da complemento. Alla produzione della seconda azione è sottesa un'aspettativa di tipo sociale, in relazione alla quale la sua mancata realizzazione sarà visibile ai partecipanti e, come tale, oggetto di inferenze. Ad esempio, un invito a cena introduce sul piano della conversazione la rilevanza di una risposta di accettazione o di rifiuto, ma una risposta di accettazione è socialmente preferita. Ciò non equivale a dire che gli inviti a cena siano sempre accettati, ma semplicemente che un rifiuto richiede a colui che è stato invitato un lavoro interazionale aggiuntivo. Mentre l'accettazione è solitamente prodotta subito dopo l'invito, in modo adiacente e non dilazionato, un rifiuto è spesso punteggiato da pause, esitazioni, false partenze e dall'inserzione di *resoconti* (Schegloff, 2007). Le pratiche che ritardano la produzione di un'azione socialmente dispreferita hanno la duplice funzione di proteggere la solidarietà sociale e di disattivare possibili implicazioni negative per l'immagine di entrambi gli interlocutori. Un rifiuto è trattato come qualcosa di cui dover rendere conto ("mi piacerebbe molto, ma ho già un impegno..."): in questo modo, esso diviene *spiegabile* alla luce di eventi che cadono al di fuori delle possibilità di controllo di colui che rifiuta un invito, prevenendo l'inferenza che sia una persona ingrata e proteggendo, al contempo, anche la "faccia" (Goffman, 1971) del suo interlocutore.

Il termine *preferenza* non fa riferimento, nell'analisi della conversazione, a stati intenzionali di carattere soggettivo (al fatto che, ad esempio, un invito a cena da parte di una certa persona sia effettivamente gradito o meno), quanto piuttosto ad aspettative implicite di natura sociale. Sebbene l'interazione ordinaria sia comunemente organizzata attorno a una preferenza generica per la produzione dell'accordo reciproco, ogni contesto sociale presenta forme peculiari di organizzazione della preferenza nell'interazione (Boyle, 2000).

L'esplorazione di questi fenomeni è rilevante ai fini del presente lavoro, poiché l'organizzazione della preferenza costituisce la manifestazione interazionale di norme implicite circolanti nel gruppo sociale, che sono rese visibili nel momento in cui sono violate. Come si vedrà, i compiti resi rilevanti dall'attività di riflessione promossa dal percorso di ricerca, interferiscono con alcune *preferenze*, verosimilmente circolanti nei contesti istituzionali degli educatori, dando luogo a degli attriti.

L'analisi della struttura preferenziale dell'interazione traduce uno degli interessi conoscitivi originari dell'analisi della conversazione, di derivazione etnometodologica (Fele, 2002), ossia l'esplicazione dei metodi che i membri di un contesto sociale impiegano per costruire un'architettura di reciproca intelligibilità e realizzare delle attività in comune. L'organizzazione dell'interazione in *sequenze* è uno dei terreni elettivi in cui l'organizzazione della preferenza si manifesta, attraverso la dinamica che lega la realizzazione (preferita o dispreferita) della prima e della seconda parte delle coppie di azioni, attorno a cui le sequenze sono edificate. Il legame tra organizzazione delle sequenze e organizzazione della preferenza è stato sistematicamente indagato nelle conversazioni tra educatori, allo scopo di rispondere ai quesiti che animano la ricerca qui presentata.

Innanzitutto, si è proceduto a selezionare all'interno del materiale tutte le sequenze in cui gli educatori interagiscono reciprocamente. Sono stati considerati come casi empirici di interazione tra pari tutte le situazioni in cui, in modo visibile e dimostrabile, l'azione di un educatore risponde a quella di un altro educatore, oppure affronta una questione o un problema posto dal precedente intervento di un altro

educatore. Una volta raccolti i casi, si è passato a definire le tipologie di sequenza entro cui le interazioni tra educatori avvengono. Esse sono illustrate di seguito.

Sequenze di valutazione: nei dati esaminati, questo tipo di sequenza si apre quando, nel corso della discussione di un aspetto inerente alle pratiche educative e di cura attuate nel servizio, un educatore assume rispetto a esso una posizione valutativa². Successivamente, un secondo educatore interviene a sua volta con una presa di posizione in ordine allo stesso referente.

Elicitazioni della prospettiva degli educatori: si tratta di corsi d'azione iniziati dal ricercatore che, attraverso una domanda, una formulazione o un'interpretazione³, invita uno o più educatori a prendere posizione su un referente. In alcuni casi, dopo che un primo educatore ha prodotto una replica al ricercatore, un secondo educatore interviene affrontando una questione posta dalla replica del primo educatore. Questi episodi sono stati concettualizzati come casi di interazione tra pari.

Parentesi interazionali: si tratta di attività incassate all'interno di altre sequenze, in cui un parlante interviene per risolvere un problema connesso all'intelligibilità dell'argomento in corso di discussione, oppure recando informazioni a integrazione di quanto si sta discutendo. In tutti i casi, si tratta di una sorta di bolla interazionale, che non interrompe la traiettoria dell'attività in corso.

Sequenze di richiesta: in un numero limitato di casi, avviene che un educatore rivolga a un altro, o a tutti i presenti, una richiesta di informazioni oppure di valutazioni in ordine a un referente.

Racconti: si tratta di sequenze non organizzate attorno a coppie adiacenti, in cui un parlante ottiene la parola per un tempo prolungato (Schegloff, 1992). Queste sequenze sono ampiamente presenti nei dati della ricerca, ma non sono veicolo di interazione tra pari. I racconti permettono ai partecipanti di recare sul piano della conversazione elementi che divengono oggetto di reciproco confronto in altri ambienti interazionali. In un numero limitato di casi, accade che un educatore faccia seguire al racconto altrui un proprio racconto, in cui affronta qualche tema o problema da esso sollevato. Si tratta di una modalità di interazione che è stata indagata in contesti di mutuo aiuto (O'Halloran, 2005), ma che in questi dati è sottorappresentata e per questo non costituisce il focus della presente trattazione.

Casi di contaminazione: in un numero limitato di casi, avviene che due partecipanti si orientino alla rilevanza di due diversi tipi di sequenza (Jefferson e Lee, 1992). Succede, ad esempio, che un primo partecipante compia un'azione diversa da una valutazione, come una proposta o l'espressione di un'aspettativa, che però il parlante successivo tratta come una valutazione, replicando in modo consequenziale. Anche questi casi sono poco rappresentati nel presente corpus di dati e non saranno trattati in questo capitolo.

La tabella 1 illustra le frequenze dei diversi tipi di sequenza individuati.

Tipologia di sequenza	Tot.
Sequenze di valutazione	23
Sequenze di elicitazione	21
Parentesi interazionali	5
Racconti	5
Sequenze di richiesta	4
Casi di contaminazione	3
Totale	61

Tabella 1: distribuzione delle tipologie di sequenza

I primi due tipi di sequenza sono stati scelti per un'analisi approfondita, finalizzata a descrivere le dinamiche che presiedono all'interazione tra educatori. La scelta è stata determinata, innanzitutto, dal

² Intendo così ogni intervento attraverso il quale non ci si limita a comunicare delle informazioni o a condividere degli elementi di conoscenza, ma in cui il parlante prende posizione al referente del discorso, con implicito riferimento ad un ordine di priorità valoriali.

³ Nel presente studio non si è interessati allo specifico formato sintattico dei turni di parola, ma alle azioni che essi veicolano. In questo tipo di sequenza, diversi formati interazionali (domande, formulazioni, interpretazioni) condividono l'effetto pragmatico di elicitare la prospettiva degli educatori. Non si intende argomentare che formati sintattici diversi abbiano esattamente lo stesso effetto in termini di elicitazione della prospettiva altrui, ma questa distinzione non è oggetto del presente lavoro.

fatto che le sequenze di valutazione e quelle di elicitazione rappresentano la maggioranza delle sequenze osservate nel corpus di dati (più del 70%) e in secondo luogo dal fatto che esse appaiono attraversate da alcune dinamiche comuni.

L'impiego di questi criteri ha condotto alla selezione di 44 sequenze di interazione. Un loro primo esame ha fatto emergere come, in tutti i casi, l'interazione tra pari sia suscitata quando un partecipante solleva sul piano della conversazione un *problema* relativo alle pratiche utilizzate dagli educatori nell'interazione con i loro utenti. Questo fenomeno è risultato da subito interessante in relazione alle finalità della ricerca, poiché la percezione di un problema è comunemente considerata come lo stimolo e il nutrimento del pensare riflessivo (Dewey, 1961). L'esame del modo in cui questi problemi sono trattati nell'interazione ha fatto emergere che in 24 casi essi sono accolti positivamente, mentre in 20 casi essi sono contestati dall'educatore che interviene per secondo nella sequenza⁴. Dall'approfondimento analitico di queste dinamiche, è emerso come il turno dell'educatore che interviene per secondo eserciti una funzione cruciale: nei casi in cui manifesta un accordo, il *problema* può essere sviluppato, dando luogo a una traiettoria di riflessione sulla pratica educativa mentre, quando manifesta un disaccordo, il problema è abbandonato e nessuna traiettoria riflessiva ha luogo⁵. In altre parole, sembra essere la presa di posizione del secondo educatore a decidere del destino della sequenza e dell'attività riflessiva di cui essa è veicolo.

Per queste ragioni, il resto del capitolo è dedicato all'approfondimento empirico dei processi che presiedono alla costruzione del disaccordo e dell'accordo nella conversazione, attraverso l'analisi di 3 conversazioni: la prima esemplifica la dinamica del disaccordo, la seconda è un caso atipico di disaccordo, mentre la terza è stata selezionata per esemplificare i processi alla base della costruzione dell'accordo nell'interazione.

In tutti i casi, prenderò in considerazione: a) il contenuto del primo turno (ossia l'oggetto del successivo disaccordo o accordo), b) le risorse mobilitate nel secondo turno (il disaccordo o l'accordo) e i problemi che esso affronta, c) l'impatto del disaccordo e dell'accordo sullo sviluppo successivo della sequenza e dell'attività di riflessione sulla pratica educativa di cui essa è (o dovrebbe essere) il veicolo.

Costruzione del disaccordo nella conversazione e tutela dell'identità professionale

L'esempio presentato di seguito è una sequenza di valutazione. Un'azione di valutazione comporta una presa di posizione in ordine a un referente che è stato evocato all'interno dell'interazione (Lindström e Mondada, 2009); nel caso presentato di seguito, la valutazione è strutturalmente collocata all'apertura di una sequenza. A differenza di quanto avviene con l'impiego di valutazioni oblique o incorporate nel contesto di altre attività, questo genere di valutazione presenta la qualità della presa di posizione aperta su un argomento e, proprio per questo, pone colui che la produce in una posizione potenzialmente delicata: chi interviene dopo di lui può scegliere se allinearsi alla sua posizione oppure assumere rispetto a essa un atteggiamento critico, o persino oppositivo.

Una sequenza di valutazione è spesso un'attività localmente occasionata, agganciata ad altre, come il racconto di episodi di pratica professionale o un turno di restituzione del ricercatore. Pur essendo occasionate, le valutazioni osservate in questi dati hanno una portata più ampia, poiché permettono ai partecipanti di adempiere a uno dei compiti cui sono chiamati nell'attività in cui sono stati coinvolti dal ricercatore (Lindström e Mondada, 2009). Essendo finalizzata alla promozione di una riflessione sulla pratica professionale, infatti, l'attività rende rilevante che i partecipanti non si limitino a produrre

⁴ Questa distinzione è trasversale alle sequenze di valutazione e alle sequenze di elicitazione.

⁵ Il presente lavoro sposa il requisito metodologico della consequenzialità procedurale (Schegloff, 1992): intende, cioè, fondare le proprie concettualizzazioni sulla logica endogena dell'interazione indagata e sulla comprensione che di essa i partecipanti stessi esibiscono. Per questa ragione, non si intende sostenere che, nei casi in cui un educatore introduce un disaccordo rispetto alla formulazione di un problema, allora non si sviluppa una traiettoria riflessiva che 'virtualmente' potrebbe essere sviluppata. Si cercherà, piuttosto, di dimostrare come il disaccordo sia mobilitato *proprio in vista* dell'incipiente avvio di una traiettoria riflessiva su un tema di cui l'autore del disaccordo cerca di prevenire l'approfondimento.

resoconti fattuali, ma che prendano posizione in ordine ai fenomeni oggetto di discussione. Un'altra caratteristica di queste valutazioni è che esse non sono solamente prodotti delle richieste poste ai partecipanti dall'attività in corso: esse sono anche le risorse che essi hanno a disposizione per affrontare e riparare alcuni dei problemi generati dall'attività stessa (Lindström e Mondada, 2009).

Nel seguente esempio, tratto da un incontro tra il ricercatore (Ric) e il personale della comunità psichiatrica, uno dei due partecipanti, un infermiere (Inf), ha iniziato a riflettere sull'aggressività che talvolta prova all'interno degli incontri di gruppo con i pazienti. Questo argomento occasiona una valutazione prodotta da parte di un'altra partecipante, un'educatrice (Edu), che inizia a parlare di come, invece, le succeda di provare aggressività nei confronti dei pazienti quando interagisce con loro individualmente (le convenzioni di trascrizione sono illustrate nell'appendice).

(1) "Solo modalità diverse" [Ri2b:9psich]

1 Edu ho meno aggressività (0.3) all'interno dei gruppi,
 2 che a volte, nelle singole:: situazioni,
 3 (0.3)
 4 ultimamente. a volte, .h riescono a farmi girare,=
 5 Ric [mh.
 6 Edu =.h e: e- e rispondo con una certa aggressività
 7 invece all'interno del gruppo::: no:
 8 (0.3)
 9 anche: se dicono co:se che magari:
 10 .hh non sono in linea con quelle che io vorrei ↑eh
 ((alcune righe omesse))
 11 fuori, .hhh riescono a f- e:h a::: a farmi: innervosire prima.
 12 (0.5)

La considerazione dell'educatrice è trattata dall'infermiere come una valutazione in ordine a un referente (il modo di interagire con i pazienti), rispetto al quale egli prende a sua volta posizione:

13 Edu m:h. questo è: mi se[mbra:
 14 Inf → [no m:a li:- (.) no fra di noi è
 15 ([])- .hhh qualche volta: mh
 16 Edu [m:h
 17 (0.6)
 18 Inf può essere l'aggressività, ma in genere
 19 (1.3)
 20 m::h eh forse l'unica cosa che tra me e lei m:::h
 21 → .hhh l'è che lei l'è più im- più dire:tta
 ((alcune righe omesse))
 22 "la dise ragazzi non si può fumare in stanza"
 23 Edu [m:h
 24 Inf [.hhh capio (.) m:::h (0.3) va ben però:: (uh) .h ormai se cono[semo,
 25 Edu [fisi si si f =

Il turno dell'infermiere si qualifica come un caso di interazione tra pari, poiché affronta apertamente un problema introdotto dal turno dell'educatrice (che è ripreso esplicitamente alla riga 18). Al contempo, compie uno spostamento di focus rispetto alla traiettoria argomentativa dell'educatrice, che ha parlato del fatto che le succede di sentirsi aggressiva quando interagisce individualmente con i pazienti, cosa che non accade, invece, nel contesto del gruppo. Questa distinzione non è più ripresa nell'intervento dell'infermiere, che è tutto focalizzato sul problema dell'aggressività, rispetto al quale esprime una posizione marcatamente in disaccordo (riga 14: "no ma...").

Vi sono alcuni segnali del fatto che il disaccordo sia mobilitato dal fatto che la valutazione dell'educatrice ha toccato un tema *sensibile*, ossia un tema che può comportare delle inferenze di

ordine morale sulla condotta dei partecipanti (Linell e Bredmar, 1996). Innanzitutto, quando mette sul piatto la sua posizione, l'infermiere lo fa attraverso delle scelte lessicali con cui il tema dell'aggressività nei confronti dei pazienti è ridisegnato in termini moralmente meno carichi rispetto a quelli impiegati dall'educatrice (alle righe 4, 6 e 11). Il tema dell'aggressività è potenzialmente delicato, poiché evoca la possibilità che i pazienti ricevano un trattamento ingiusto e rischia di proiettare sui professionisti un velo di riprovazione morale. Queste possibili inferenze sono prevenute evocando un universo semantico di pragmatica utilità, entro cui l'educatrice non è più "aggressiva", ma "diretta" (riga 21), cosa che risulta funzionale a uno dei compiti cui il personale della comunità è chiamato, ossia la promozione del rispetto di alcune regole di convivenza (riga 22: "non si può fumare in camera"). Un secondo aspetto che concorre a generare l'idea che qualcosa di delicato sia in gioco è che l'infermiere formula la sua valutazione rivolgendosi al ricercatore. Esibisce, in tal modo, un orientamento alla dimensione pubblica dell'interazione (Benwell e Stokoe, 2002), in cui alcuni aspetti sensibili della pratica professionale, come il trattamento dei pazienti, sono discussi di fronte a un esterno e alla presenza di un registratore. In questo contesto, il turno dell'infermiere manifesta l'orientamento al problema del possibile danneggiamento dell'identità professionale degli operatori del servizio psichiatrico e mobilita alcune azioni tese a impedirlo.

L'ipotesi interpretativa che propongo è che il disaccordo sia motivato da una sottostante *preferenza* per la protezione dell'immagine professionale da implicazioni che la possano ledere. Un'attività di riflessione critica sull'agire professionale, che mira a destabilizzare concezioni abitualizzate, inevitabilmente collide con questo genere di preferenza, che nei casi indagati visibilmente opera nella direzione della legittimazione dello status quo della pratica professionale.

La pratica del disaccordo pone alcuni problemi a colui la mette in atto (Inf), poiché lo porta a contraddire una pari, ossia un soggetto rispetto al quale non gode di uno statuto epistemico privilegiato. Un'altra complicazione è che, in questo caso, l'educatrice sta facendo una valutazione su se stessa e figura, per questo, come il soggetto ufficialmente più qualificato a compierla (Heritage e Raymond, 2005). Il fatto che l'infermiere si orienti a un compito delicato è segnalato dalle esitazioni (righe 14 e 15) che ritardano l'esplicitazione del contenuto effettivo del turno di parola, che è anche preceduto dall'inserzione di materiale verbale, la cui funzione pare quella di fare una concessione al punto di vista dell'educatrice (riga 18: "può essere l'aggressività"), mitigando l'effetto dell'incipiente disaccordo. Inoltre, contraddice la sua collega attraverso una mossa socialmente affiliativa, una sorta di complimento che esprime solidarietà e sostegno alla sua identità professionale:

26	Inf	→	= dopo allora ella la sembra (che) sia cattiva
27			mi sembra (che sia) buona
28			invece non gli è::: =
29	Edu		= certo no è solo modalità::: [eh dive:rse
30	Inf		[è solo modalità un po' dive:rsa

Quello che l'infermiere compie qui è un *resoconto* (account⁶), una pratica interazionale attraverso la quale gli attori sociali rispondono alla domanda "perché" (Waring, 2007). L'importanza dei resoconti nell'interazione si lega alla considerazione, di derivazione etnometodologica, in base a cui ogni individuo è chiamato a produrre azioni che risultino ostensibilmente giustificate, ossia che esibiscano la visibile proprietà di non allontanarsi da ciò che è atteso come comportamento appropriato (preferito) in un determinato contesto sociale. Tutte le azioni che si compiono devono apparire intrinse di normalità e ragionevolezza. Nel contesto che ci interessa, l'infermiere tratta la valutazione dell'educatrice come un'azione che viola una tacita preferenza nell'interazione; evocando un tema sensibile, mobilita presso l'infermiere il bisogno di proteggere la "faccia" (Goffman, 1971), potenzialmente minacciata, del personale. Ciò può risultare evidente se si pensa che vi sono altri modi in cui potenzialmente potrebbe agire: potrebbe non intervenire affatto, potrebbe portare a sua volta la propria esperienza, potrebbe riflettere, ecc. Al contrario, si orienta a rispondere all'implicita domanda "perché l'educatrice dice di essere aggressiva con i pazienti?" e offre un resoconto (alle righe 14-21).

⁶ Il termine "account" è di difficile traduzione: solo in parte l'alone semantico che esso evoca è reso dal termine "resoconto". Per una discussione su questo di veda Fele (2002).

Nella loro trattazione classica dei resoconti, Scott e Lyman (1968) ne distinguono due tipi: attraverso la *scusa*, il soggetto accetta la natura problematica dell'azione che ha compiuto, ma declina ogni responsabilità, invocando delle cause esterne al proprio controllo, che l'hanno portato a comportarsi così. Attraverso la *giustificazione*, invece, il soggetto ammette la propria (o altrui) responsabilità, ma, invocando gli effetti dell'atto compiuto, ne nega il carattere problematico. La distinzione è rilevante nel presente studio, poiché nei dati qui presentati le scuse e le giustificazioni hanno effetti diversi sul successivo evolvere delle sequenze di interazione. Nel caso in esame, l'infermiere non nega propriamente che l'educatrice sia stata aggressiva, ma ricolloca questa aggressività entro una cornice inferenziale (come si è detto, di pragmatica utilità) entro cui essa perde il suo carattere di problematicità. Egli non sta contraddicendo l'aspetto fattuale o informativo del turno dell'educatrice, ma sta neutralizzando la pratica che tale atto informativo veicola, ossia la costruzione di un problema. Per questo utilizza, con successo, un resoconto in forma di giustificazione: essendo "diretta", l'educatrice non fa del male a nessuno, anzi è utile rispetto alle finalità della struttura. Il riferirsi agli effetti (non negativi) del comportamento evocato si rivela particolarmente efficace, mentre, come vedremo con riferimento all'estratto 2, problematico risulta, al contrario, discolpare il proprio interlocutore evocando le cause del suo agire: così facendo, si rischia di sconfinare nel terreno di elementi conoscitivi ai quali solo l'interlocutore ha un accesso legittimo (Heritage e Raymond, 2005). Riferendosi agli effetti dell'aggressività, l'infermiere attinge a un universo referenziale di fatti ai quali tutti gli operatori del servizio psichiatrico hanno uguale accesso conoscitivo.

Vale la pena, infine, interrogarsi su che cosa l'infermiere ottenga attraverso la mobilitazione di un resoconto che neutralizza il problema evocato dall'educatrice. Per rispondere a questa domanda, è necessario tenere presente la natura dell'attività che è in corso, ossia una riflessione critica sulla pratica professionale. Questo genere di riflessione si nutre dell'evocazione di problemi, o di aspetti potenzialmente critici della pratica professionale, e il tema dell'aggressività è un ottimo candidato in questo senso. Sopprimendone la portata problematica, l'infermiere previene lo sviluppo di una traiettoria di conversazione a esso dedicata. Semplificando si può dire che, se il problema non sussiste, allora non rimane nulla su cui riflettere e la sequenza può essere abbandonata. Tutto ciò vale, naturalmente, a condizione che colei o colui che ha introdotto il problema si astenga dal difenderlo. In questo caso, l'educatrice rinuncia a trattare l'aggressività come un problema e si allinea al resoconto dell'infermiere.

31 Edu → = certo no è solo modalità::::: [eh dive:rse
32 Inf [è solo modalità un po' dive:rsa

Considero la rinuncia a reintrodurre un problema precedentemente sollevato, una volta che un pari abbia dispiegato rispetto a esso una resistenza, come la manifestazione interazionale della forza della *preferenza* tacitamente accordata dai partecipanti alla protezione dell'immagine professionale. Questo fenomeno non riguarda solamente la sequenza qui presentata, ma attraverso il corpus di dati, così com'è illustrato dalla tabella 2.

Evoluzione della sequenza in seguito a disaccordo	Tot.
Abbandono del problema	11
Espansione della sequenza e successivo abbandono del problema	5
Espansione della sequenza e riapertura del problema	4
	20

Tabella 2: dinamica interazionale delle sequenze con disaccordo

In 11 delle sequenze con disaccordo (tabella 2), il problema che in esse è stato sollevato è portato a chiusura con successo. In 5 casi si genera un'espansione (Schegloff, 2007), poiché colui o colei che ha introdotto il problema lo ribadisce; ulteriori resistenze sono, a quel punto, prodotte dall'interlocutore e il problema è definitivamente abbandonato. In un numero limitato di casi (4), colui o colei che per

prima ha introdotto il problema lo riafferma e il suo interlocutore recede dal tentativo di resistenza. Nel corso dell'analisi, questo dato è sembrato anomalo, poiché contraddiceva l'ipotesi emergente che, nel contesto esaminato, l'introduzione di una pratica di resistenza sia sempre seguita dall'abbandono della discussione del problema. A un esame più attento, è risultato che a neutralizzare la resistenza entrano in gioco altri processi. Uno di questi è preso in esame nel prossimo paragrafo.

Negoziazione dell'autorità epistemica

(2) "Un po' di aggressività" [Ri1:2psich]

1	Ric	quindi- (.) sembra che in seguito alle risposte come dire minime o non
2		(risponde) Fabrizio su quella cosa, tu: (0.6) abbia:- come dire ti sia spostato
3		su un argomento <u>vicino</u> =
4	Inf	=sì perché: m::h tutti sappiamo- sapevamo lì in comunità che Fabrizio .hh
5		aveva questo periodo di [malesse]re perché anche i pazienti lo sapevano=
6	Ric	[m::::h]
7	Inf	.hhhh e::m:h (1.1) .hh e quindi:: adesso non mi ricordo bene i passaggi
8		però .hhh lui era-

Lo scambio qui esaminato avviene all'interno di una delle sequenze di elicitazione della prospettiva del personale della comunità psichiatrica. Il ricercatore ha precedentemente messo a disposizione dell'educatrice e dell'infermiere la trascrizione di un incontro di gruppo che loro stessi hanno intrattenuto con gli ospiti della loro struttura. Ora il ricercatore, l'infermiere e l'educatrice ripercorrono, testo alla mano, alcuni passaggi dell'interazione con i pazienti, commentandoli. Il ricercatore rivolge all'infermiere un'interpretazione (righe 1-3), una mossa pragmaticamente tesa a elicitarne la sua prospettiva su un argomento. Tale interpretazione è riferita a una dinamica osservata nell'interazione tra il personale e i pazienti: l'infermiere aveva sollecitato uno degli ospiti, Fabrizio⁷, ad ammettere di non aver rispettato l'impegno, precedentemente preso, di tenere in ordine la propria stanza. Il paziente non aveva risposto all'invito dell'infermiere, limitandosi a delle repliche di tipo minimo (rievoche dal ricercatore alla riga 1); di fronte alla mancata partecipazione del paziente, l'infermiere aveva spostato la conversazione su un altro argomento, invitandolo ad ammettere un altro comportamento inappropriato e cioè il fatto di non aver assunto la terapia farmacologica prescrittagli dallo psichiatra. Commentando questa pratica e invitando l'infermiere a esprimersi su essa, il ricercatore prende di mira un aspetto potenzialmente delicato, ossia una certa insistenza, esercitata dall'infermiere, nel tentativo di condurre un paziente ad ammettere alcuni comportamenti potenzialmente sanzionabili⁸.

Alla riga 4, l'infermiere inizia a comunicare la sua prospettiva, formulando un resoconto per spiegare il comportamento adottato nei confronti di Fabrizio. Il suo turno è caratterizzato da un'autoriparazione (riga 4) e diverse esitazioni (riga 7); esse segnalano una difficoltà, che in questo caso è anche formulata esplicitamente dall'infermiere, che dice di non ricordare bene gli antecedenti che potrebbero rendere conto dell'intervento nei confronti del paziente (riga 7). È nel contesto di questa visibile difficoltà che subentra l'educatrice.

8	Inf	però .hhh [lui era-
9	Edu	→ [no tu hai detto .hh praticamente <u>forse</u> era un po' come per
10		giustific <u>a</u> :rlo ([) preso no? =
11	Inf	[sì
12	Edu	=cioè [<u>tu</u> .h forse non sei così bra:vo=

⁷ Tutti i nomi sono stati modificati.

⁸ Con questo termine non si fa riferimento all'esercizio di pratiche punitive, ma a un processo interazionale, in cui un comportamento è costruito come qualcosa che può essere fatto oggetto di disapprovazione (Boyle, 2000; Schegloff, 2007).

- 13 Ric [ah!
 14 Edu =in questo momento a farti la stanza, perché non stai bene=
 15 Ric [ah.
 16 Edu =allora era come dire (0.8) se tu mi dici che s- s-tai male::le::: in qualche
 17 modo sei quasi più giustificato ↑giu↓sto essendo che era questo-

Subentrando in un momento di difficoltà, l'intervento dell'educatrice assume il profilo di una sorta di soccorso interazionale, con cui candida un *resoconto*, proponendolo all'infermiere come risposta plausibile alla sollecitazione del ricercatore. Questo intervento sembra avere la stessa finalità di quello dell'infermiere nell'estratto 1, ossia prevenire l'apertura di una sequenza dedicata a un aspetto potenzialmente problematico della pratica professionale⁹. In questo ambiente sequenziale, l'elicitazione del ricercatore proietta sul piano dell'interazione una considerazione critica rispetto alla pratica professionale e invita gli operatori a prendere posizione. Tra le righe, è in gioco la costruzione dell'intervento nei confronti di Fabrizio come una pratica inquisitoria, forse persino oppressiva. In questo contesto, l'intervento esitante dell'infermiere potrebbe essere interpretabile come una forma di incipiente allineamento alla prospettiva del ricercatore. Come nell'estratto 1, anche in questo caso è mobilitata una resistenza, nella forma di un resoconto orientato alla protezione della "faccia" (Goffman, 1971; Waring, 2005) del personale psichiatrico. Anche qui, colei che si muove per riparare una potenziale offesa all'immagine degli operatori lo fa contraddicendo il proprio pari (riga 9: "no tu hai detto...") e simile è, dunque, il dilemma pratico in cui si trova. Simile è anche la soluzione: un resoconto che del proprio pari offre un'immagine socialmente e moralmente positiva. Siccome Fabrizio non aveva mantenuto l'impegno di tenere in ordine la sua stanza, l'infermiere avrebbe cercato di elicitarne da lui la ragione per cui non ci era riuscito: era stato male perché non aveva assunto la propria terapia farmacologica. Se il paziente si fosse allineato alla visione dell'infermiere, sarebbe risultato pienamente scusato. Secondo il resoconto dell'educatrice, quindi, l'infermiere avrebbe agito secondo le migliori intenzioni. È qui che emerge una differenza importante tra questo resoconto e quello esaminato nell'estratto 1: esso non appare come una giustificazione, ma come una scusa (Scott e Lyman, 1968). Il riferimento qui non è agli effetti della pratica, ma alle sue cause o, più precisamente, alle motivazioni dell'infermiere. Questa strategia si rivela problematica, così come risulta del seguito dell'interazione.

- 17 Edu sei quasi più giustificato ↑giu↓sto e[ssendo che era questo-]
 18 Inf → [però io- mi rico]rdo che
 19 dentro di me avevo un po' di aggressivi[tà].
 20 Edu? [()
 21 Inf → avevo un po' di aggre[ssività perché volevo che lui dicesse sì].=
 22 Edu [mh
 23 Edu =e::h=

L'infermiere (riga 18) introduce con forza ed esplicitamente proprio la considerazione critica che l'educatrice ha cercato di prevenire e che, prima, risultava solo implicata dall'interpretazione/elicitazione del ricercatore: le domande che l'infermiere ha posto al paziente Fabrizio possono essere effettivamente viste come una pratica inquisitoria, dettata dal desiderio che egli ammettesse di non aver assunto la terapia farmacologica, che "dicesse sì" (riga 21). Nel corso

⁹ Con questa formulazione non si intende alludere al fatto che l'educatrice sappia che il comportamento del collega nei confronti di Fabrizio è stato problematico e che intenda occultarlo. Potrebbe anche ritenere che il ricercatore si stia orientando a una interpretazione inesatta e che intenda correggerla. Ai fini del presente lavoro, qualunque inferenza sulle intime motivazioni dei partecipanti è sospesa, per attenersi a ciò che è evidente sul piano della conversazione (Ochs e Schieffelin, 1983), ossia al fatto che gli educatori contrastano alcune linee di approfondimento nel discorso. Tuttavia, per evitare equivoci con il lettore, è bene introdurre una precisazione: è ragionevole escludere che i partecipanti resistano solamente a interpretazioni e valutazioni che risultano smaccatamente implausibili sul piano logico o fattuale. Vi sono, invece, indicazioni del fatto che resistano a interpretazioni e valutazioni che fanno emergere alcuni aspetti scomodi della loro pratica professionale. Il successivo sviluppo dell'estratto in esame può essere interpretato come una conferma in questo senso.

dell'analisi, questo intervento dell'infermiere è risultato in un primo momento assolutamente atipico, poiché sembrava contraddire apertamente l'ipotesi emergente di una preferenza dei partecipanti a recedere da qualunque traiettoria critica, qualora essa sia resistita da un pari. A un esame più attento, è risultato che in questo caso l'infermiere si muove per riparare la violazione di un'altra, più pregnante, preferenza interazionale: quella che accorda a ognuno il privilegio di rispondere *da sé* a domande che concernono i suoi stati intenzionali. L'intervento dell'educatrice, per quanto risulti solidale nei confronti del collega, subentra in un momento in cui la sua posizione non è stata ancora pienamente formulata, ma può essere solo indovinata. L'intervento dell'educatrice sembra, in effetti, interrompere quello del collega, o quanto meno collocarsi in un momento in cui egli sta ancora cercando le parole per formulare la propria prospettiva (righe 8 e 9). Ciò avviene per una ragione: l'educatrice interviene per resistere a una prospettiva che già è stata recata nella conversazione, anche se in modo obliquo e non aperto, ossia quella del ricercatore (righe 1-3). Così facendo, però, usurpa il diritto del collega a rispondere per primo a una domanda che a lui è stata rivolta. Inoltre, invocando, come si è detto, le giuste cause che hanno portato l'infermiere ad agire in un certo modo, l'educatrice candida un resoconto delle sue motivazioni. Ciò avviene alle righe 16 e 17, dove l'impiego del discorso diretto (Fasulo, 1997) rafforza l'impressione che l'educatrice stia cercando di dare voce ai possibili stati intenzionali che hanno motivato l'agire dell'infermiere. In questo modo, però, viola l'autorità epistemica del suo pari (Heritage e Raymond, 2005), che si fonda sul diritto, che normalmente ognuno si vede riconosciuto, all'accesso privilegiato ai propri stati interiori. Questa violazione è ufficialmente segnalata dall'infermiere, che enfatizza il fatto di ricordare bene cosa è accaduto dentro di lui.

24	Inf	→	=non ho preso la terapia=mi ricordo che so' s- m:h=
25	Ric		=m::h
26	Edu		°sì sì° ↑no (no) non l'ho mica col[to
27	Inf	→	[mi lo so, no ma [l'è che mi me le ricordo
28	Edu		[eh eh

L'esempio è speculare all'estratto 1, poiché lo stesso problema (l'aggressività), che là è stato contenuto con successo, qui è riaffermato con forza, senza le esitazioni e le prefazioni che comunemente accompagnano la produzione di azioni o contenuti dispreferiti.

Per comprendere a fondo le ragioni che qui motivano la sospensione della preferenza per la non-violazione dell'immagine positiva dei professionisti, bisogna osservare che l'infermiere affronta un problema affatto diverso da quello che mobilita l'intervento dell'educatrice. Mentre quest'ultima interviene per contenere l'evocazione di un problema avvenuto *all'esterno* del contesto dell'interazione attuale (nel passato, nell'incontro con il paziente Fabrizio), l'infermiere interviene per riparare un problema attuale, *interno* all'ambiente dell'interazione in corso. La distinzione tra eventi disturbanti esterni e interni alla conversazione è stata tracciata da Waring (2007) e risulta qui importante, poiché nei dati esaminati risulta che, quando le due classi di violazione si sovrappongono, la seconda ha la priorità. In altre parole, la violazione di una norma implicita nell'interazione, ossia che ognuno ha diritto a rispondere da sé a domande relative alle sue intenzioni, rende rilevante l'interruzione di un'altra norma (la protezione della "faccia" professionale), altrimenti pervasiva.

Semplificando, si potrebbe dire: è consentito contraddire un collega, ma solo se ciò è fatto in vista di una buona ragione (tutelare l'identità professionale) e facendo leva sulle giuste conoscenze (ossia su elementi ai quali tutti hanno uguale accesso epistemico; come si è visto con l'estratto 1, gli effetti positivi degli interventi costituiscono un buon candidato in questo senso). Nell'estratto 2 si verifica un problema rispetto al secondo requisito, poiché l'educatrice seleziona, a sostegno del proprio intervento, una conoscenza alla quale solo il suo interlocutore gode di un accesso privilegiato. Tenta di rimediare a un problema, contrastando un'incipiente valutazione potenzialmente lesiva dell'immagine professionale, ma lo fa provocando a sua volta una violazione di entità più grave, *interna* alla conversazione, infrangendo un tacito legame di solidarietà su cui l'interazione tra pari si regge. Un contenuto sensibile (l'aggressività verso i pazienti) è, così, reintrodotta apertamente in una posizione strutturale che, in questo corpus di dati, risulta decisamente atipica, ossia dopo che una pratica di resistenza è già stata dispiegata. Il problema dell'aggressività conquista con successo il piano

interazionale, senza ulteriori resistenze da parte dell'educatrice, che al contrario lo ratifica come elemento informativo (riga 26).

L'analisi di questo caso deviante (Ten Have, 2007), che apparentemente viola l'organizzazione che struttura le interazioni osservate, ha consentito, in questo caso, di confermarla: i partecipanti alle conversazioni promosse dal ricercatore si orientano a una forma di *preferenza*, che solo in alcuni casi particolari, come nell'estratto 2, risulta temporaneamente sospesa. I risultati delle analisi finora illustrate sono sintetizzati di seguito.

Sintesi intermedia

L'attività promossa dal percorso di ricerca è un'attività di riflessione critica sulla pratica professionale. Essa si nutre dell'evocazione di elementi potenzialmente problematici, intorno ai quali sia rilevante per i partecipanti dibattere. Tali elementi sono attinti da un dominio referenziale *esterno* all'interazione attuale¹⁰, relativo alle azioni che i professionisti hanno compiuto nei confronti dei loro utenti, rievocate con l'ausilio di uno strumento didattico, ossia la trascrizione testuale di alcune interazioni tra professionisti e utenti (vedi estratto 2), o attraverso racconti e descrizioni fatte dai partecipanti stessi (vedi estratto 1). In certi casi (20 sui 44 esaminati), le critiche sollevate (estratto 1), o anche solo adombrate (estratto 2), proiettano, nella percezione dei partecipanti, un alone di problematicità sulle loro identità professionali. Questi problemi sono riparati o prevenuti, attraverso la costruzione di resoconti che illustrano le buone ragioni per cui le cose sono fatte 'così come sono fatte'. L'analisi comparativa dei primi due estratti ha consentito di cogliere come le risorse (sintattiche, semantiche e pragmatiche) selezionate per la costruzione dei resoconti non siano affatto indifferenti, ma risultino consequenziali rispetto al buon esito (estratto 1) o meno (estratto 2) di quella che a tutti gli effetti si annuncia come una pratica di resistenza.

Avendo consolidato, attraverso le analisi finora condotte, questa interpretazione, rivolgo di seguito l'attenzione ai casi (24 sui 44 esaminati) in cui alla formulazione di un problema non sono opposte resistenze e agli effetti che questa 'assenza' ha sul successivo sviluppo dell'interazione.

Costruzione dell'accordo e gestione della critica

I casi documentati di seguito sono accomunati con i precedenti dal fatto che uno degli educatori reca sul piano dell'interazione un elemento potenzialmente problematico. Anche qui accade che un altro educatore intervenga prendendo a sua volta posizione, ma stavolta senza contrastare l'intervento del primo interlocutore. È così realizzata una seconda presa di posizione, che risulta allineata alla prima e che, spesso, diviene veicolo per l'approfondimento del contenuto che vi è stato trattato. La tabella 3 illustra cosa accade, all'interno delle sequenze analizzate, in seguito alla manifestazione di un accordo.

Evoluzione della sequenza in seguito ad accordo	Tot.
Espansione della sequenza e prosecuzione dell'argomento/problema	13
Chiusura della sequenza	8
Resistenza all'accordo	2
Altro	1
Totale	24

Tabella 3: dinamica interazionale delle sequenze con accordo

Come risulta dalla tabella 3, in 8 casi avviene che un educatore introduca una questione, che poi è ulteriormente sviluppata da un collega. La sequenza, poi, si chiude, ma senza che l'argomento

¹⁰ Il genere di riflessione promosso in queste conversazioni è ciò che Schön chiama "riflessione sull'azione" (Schön, 2006), ossia il rivolgere retrospettivamente il pensiero all'azione, *dopo* che essa si è conclusa.

introdotto dal primo educatore sia stato contrastato: esso rimane sul tavolo, per così dire a disposizione, e può essere sviluppato in una sequenza di interazione successiva.

In 13 casi, un secondo educatore interviene sviluppando l'argomento trattato dal primo, che poi interviene nuovamente, ampliandolo. Hanno, così, luogo delle sequenze estese.

In due casi, la posizione espressa dal secondo educatore, pur risultando allineata alla prima, è invece contrastata¹¹. Il caso registrato alla voce "altro" è risultato, nonostante un'analisi approfondita, ambiguo rispetto al significato della dinamica che segue la manifestazione dell'accordo.

Di seguito è presentata una delle sequenze in cui, a seguito della manifestazione dell'accordo, si verifica un'espansione della sequenza. La scelta di questa sequenza non è dettata solamente dal fatto che essa è rappresentativa dei casi di espansione, che sono quelli numericamente più presenti nella tabella 3, ma anche dal fatto che la dinamica in essa esemplificata appare un terreno elettivo per lo sviluppo di traiettorie riflessive.

Al fine di comprendere i processi che accompagnano la riflessione come processo interazionale, mi propongo di analizzare il modo in cui i partecipanti adempiono alla presentazione del problema (che, ancora una volta, comporta una critica allo status quo della pratica professionale), alla costruzione dell'accordo e al successivo approfondimento dell'argomento.

La conversazione presentata nell'estratto 3 coinvolge il ricercatore e due educatori della comunità per tossicodipendenti, il secondo setting in cui la ricerca è stata effettuata. Si tratta, anche in questo caso, di una sequenza di elicitazione della prospettiva degli educatori. Nella parte precedente a quella riportata, il ricercatore ha chiesto all'educatore Edu1 perché, dal suo punto di vista, gli utenti della comunità contrastino, con continue obiezioni, la maggior parte degli interventi verbali degli educatori. Come nell'estratto 2, questa considerazione nasce dall'esame condiviso della trascrizione di un incontro di gruppo che gli educatori hanno intrattenuto con i loro utenti e che il ricercatore ha registrato. Edu1 dà inizio a un intervento esteso, all'inizio del quale attribuisce agli utenti della comunità la difficoltà a riflettere su aspetti concreti della loro esperienza, cosa che gli educatori cercano invece di promuovere (righe 1-2). Successivamente, introduce una considerazione critica rispetto allo status quo della pratica professionale nel servizio, collegando causalmente le "resistenze" manifestate dagli utenti alle azioni degli educatori.

(3) "Attiviamo delle resistenze" [Pi1:3tox]

1	Edu1	secondo me si:::mh (1.5) vorrebbero <u>tendere a::: a parlare in <u>generale</u></u>
2		delle cose, e non stare sull'a- gh- sulle cose <u>concrete</u>
3	Ric	mh
4	Edu1	((circa un minuto omissis, in cui Edu1 parla della difficoltà degli utenti a "stare sul concreto", che spiega con riferimento alla loro tendenza a giustificarsi))
5		la nostra capacità forse eh dev'essere proprio quella di riuscire a fargli veder
6		.hh <u>l'altro</u> punto di vista, senza che loro però: .hhhh cioè che in qualche modo
7		che- eh li- avendo un modo <u>faciliti</u> (.) a loro questa cosa (.)
8	→	magari a volte invece noi lo- lo: .hhhhhh <u>attiviamo</u> delle: più le resistenze,
9		che no:n:: una capacità vera di: (0.5) loro di- di- di- di: (0.3) di <u>attivarsi</u>

¹¹ Così come l'estratto 2, anche queste due sequenze assumono nella presente analisi il profilo di casi devianti, in cui, cioè, accade qualcosa di atipico, che in tutti gli altri casi non succede:

- 1) un parlante A esprime una posizione,
- 2) un parlante B si allinea alla posizione di A,
- 3) il parlante A, anziché ratificare l'allineamento di B, vi resiste.

La trattazione dettagliata di questi casi devianti esula dagli obiettivi del presente lavoro, tuttavia la loro analisi ha evidenziato un fenomeno simile a quello osservato nell'estratto 2: anche in questi casi, sembrano intervenire processi che disgregano l'organizzazione preferenziale osservabile in tutte le altre sequenze di accordo. I partecipanti, così come avviene nell'estratto 2, si orientano alla rilevanza di aspettative interazionali diverse e questa convergenza ha l'effetto di alterare un'organizzazione sequenziale altrimenti prevalente. Sul problema della convergenza problematica di insiemi di aspettative reciprocamente conflittuali e dei loro effetti nell'interazione, si rimanda al lavoro di Jefferson e Lee (1992).

- 10 Ric mh=
 11 Edu1 =cioè a attiviamo la resistenza e non la: il dialogo non so come dire
 12 Ric m:h=
 13 Edu2 =m::h
 14 ((altri 40 secondi omissi in cui Edu1 parla del fatto che gli educatori dovrebbero utilizzare le “tecniche giuste”, per attivare la riflessione degli utenti, anziché la resistenza))

La critica allo stile comunicativo degli educatori (riga 8) non è introdotta immediatamente, ma dopo una trattazione estesa (durata più di un minuto) in cui l'educatore evoca le caratteristiche degli utenti. Il passaggio alla critica appare, quindi, dilazionato. Essa è ulteriormente preceduta da una proposta (righe 5-7), che, nella costruzione del turno di parola di Edu1, funziona da cerniera tra il tema delle resistenze degli utenti e la critica vera e propria. Significativamente, Edu1 inverte un'ipotetica sequenza di problem solving, poiché dapprima formula una soluzione, se pure in modo generico, e solo dopo nomina il problema: le azioni degli educatori che, anziché promuovere dialogo con gli utenti (riga 11), suscitano resistenze.

Ritardando l'enunciazione di una riflessione critica sul comportamento degli educatori, Edu1 sembra orientarsi alla sua delicatezza: la critica che si appresta a compiere esibisce la proprietà di azione fuori dall'ordinario (Boyle, 2000) e, se fosse introdotta nello spazio della conversazione direttamente, senza alcuna mediazione, potrebbe produrre inferenze presso i propri interlocutori. L'orizzonte normativo con cui la riflessione critica entra potenzialmente in collisione è evocato alla riga 1: si tratta di un repertorio interpretativo consolidato in entrambi i setting in cui la ricerca è stata effettuata, che consente agli operatori di collegare alcuni esiti sfavorevoli degli interventi educativi alle caratteristiche dei loro utenti, che spesso sono evocate come ostacoli insormontabili¹². Chi volesse mettere in discussione questo sfondo di comprensioni condivise, attribuendo al personale la responsabilità di suscitare i comportamenti oppositivi degli utenti, rischierebbe di apparire come un estraneo che non sia a conoscenza delle difficoltà che quotidianamente il personale educativo deve affrontare. I resoconti sono oggetti interazionali specificamente deputati a riparare o a prevenire questo rischio. Edu1 sfrutta, in questo caso, la funzione preventiva del resoconto (Waring, 2007), mitigando l'impatto di un'incipiente critica attraverso una prefazione (Schegloff, 2007). Alla riga 1, evoca strategicamente il repertorio interpretativo consolidato e condiviso da chi opera nel servizio, sfruttandone la proprietà legittimante. In questo modo, l'educatore può presentarsi come individuo pienamente socializzato al suo contesto di esercizio professionale, esibendo conoscenza delle difficoltà che gli operatori quotidianamente affrontano¹³.

L'orientamento di Edu1 a un'imminente mossa socialmente dispreferita è evidenziato anche dall'inserzione di materiale verbale, la cui funzione è di relativizzare la critica, che è formulata in

¹² L'analisi del repertorio discorsivo utilizzato dagli educatori per costruire una rappresentazione degli utenti (Taylor & White, 2004) esula dalle finalità del presente capitolo. Di passaggio, risulta interessante segnalare che questo repertorio fonde i temi dell'incapacità degli utenti (a comprendere le cose, a rimanere seduti nelle riunioni di gruppo, ecc.) e della loro indisponibilità (a cambiare, a rispettare le regole, ecc.). Questi due aspetti risultano intrecciati nel turno di Edu1, che alla riga 1 evoca sia la libera volontà di non collaborare degli utenti (“vorrebbero”), che una sorta di incontrollata abitudine (“tendere”) a non riflettere sulle cose. L'intersezione tra queste categorie, all'interno del repertorio utilizzato per costituire gli utenti come oggetti di discorso, consente di trattarli come moralmente responsabili (Taylor & White, 2004) per i problemi che causano agli educatori e, al contempo, di scusarli (Scott & Lyman, 1968) tramite l'evocazione di deficit che rimandano all'universo semantico della patologia.

¹³ L'evocazione di un repertorio riconosciuto è una sorta di pedaggio interazionale, che il parlante paga per introdurre una critica. Se l'interpretazione di quanto accade nell'estratto 3 è corretta, allora Edu1 sta mobilitando alcune strategie retoriche per prevenire possibili contestazioni. È come se dicesse: “so bene che è difficile lavorare con i nostri utenti, *tuttavia* ritengo che anche noi abbiamo delle responsabilità nel generare i loro comportamenti”. L'evocazione di un repertorio riconosciuto non sembra, però, avere esclusivamente una funzione retorica (Wooffitt, 2005), ma essere funzionale anche a iniziare a ristrutturare quel repertorio. Come sarà illustrato, questo cambiamento è veicolato da pratiche di ibridazione di repertori linguistici.

modo tentativo (riga 8: “magari a volte invece”). In quest’occasione, la critica non è resistita dall’interlocutrice, che, al contrario, produce quello che, alla riga 13, suona come un segnale di accordo (Foppa, 1995)¹⁴.

Lo sviluppo dell’attività riflessiva, in cui gli educatori sono coinvolti, rischia continuamente di violare la preferenza per la tutela dell’immagine professionale e sembra per questo essere portata avanti con speciali attenzioni. L’estratto 3 illustra come i partecipanti affrontino questo delicato compito attraverso una progressiva integrazione di un repertorio consolidato, confermativo rispetto allo status quo della pratica professionale, con un repertorio di tipo critico-trasformativo, che consente loro di esplorare possibilità di cambiamento.

Le marche di cautela continuano a punteggiare tutta la sequenza: il formato adottato da Edu1 per iniettare nel discorso una componente critica è replicato dal successivo intervento dell’educatrice Edu2. Anche in questo caso, l’evocazione di un repertorio esplicativo consolidato avviene all’inizio del turno: come si è detto, nel contesto del servizio per tossicodipendenti, sostenere che gli utenti sono difficili è un’azione ordinaria, di cui non è richiesto rendere conto e che senza problema può essere evocata in apertura di turno¹⁵.

- 15 Ric .h secondo te [Monica
 16 Edu2 [e:mh ((*schiarisce la voce*))
 17 Ric s[ì sì
 18 Edu2 [no a me a me veniva in mente tipo: mh Fabio (0.9)
 19 .hhh ch[e quando::: eh gli si £diceva un qualcosa,£ (0.8)
 20 Ric [sì
 21 Edu2 £qualsiasi-£ .hhh cioè tipo non lo so eh la- l’Anna¹⁶- faceva un intervento su
 22 Fabio (0.8) o sul gruppo, (1.0) Fabio totalmente (.) lasciava perdere il
 23 → contenuto dell’intervento, e si soffermava sul significato di una parola (.)
 24 e ti contestava, [no? =
 25 Ric [sì
 26 Edu2 = (ob) e ti contestava quel singolo significato
 ((alcune righe omesse))
 27 → che sia eh::: come dicevi tu, una::: una forma di::: di resistenza che loro
 28 hanno e che forse adesso- mi viene in mente può essere che magari .hhhhh
 29 tzh trattando: gli argomenti (1.3)
 ((alcune righe omesse))
 30 .hhhh forse dovremmo scendere di più:::, (0.3) non lavorare ta:nto sul e::m:h
 31 concetto in generale eh, ma lavorare di più:, sul::: (0.4) tzh sulle piccole cose

¹⁴ Non si intende sostenere che l’adozione di un formato cauto e tentativo per l’introduzione di una critica sia all’origine dell’accordo di Edu2. Le ragioni di questo accordo vanno rintracciate nel contesto più ampio della relazione tra i due educatori, del servizio in cui operano e del percorso di ricerca in cui sono stati coinvolti. La trattazione di tutti questi aspetti trascende le finalità della presente trattazione. Ciò che qui preme evidenziare è come, anche in un contesto in cui la formulazione di una critica non suscita opposizione, sia possibile rilevare, nella cautela esibita da Edu1, un orientamento alla preferenza per un genere di discorso che non violi l’immagine professionale.

¹⁵ La prima parte di un turno appare come uno spazio strutturalmente deputato a prendersi cura di ciò che Goffman chiama la “presentazione del sé” (Goffman, 1971). Per questo, chi si orienta alla produzione di una mossa socialmente dispreferita, come un disaccordo, la fa seguire all’inserzione di pause, esitazioni e materiale verbale che ne ritardano la comparsa nel turno (Schegloff, 2007). Dilazionando la produzione di un disaccordo, un parlante dà a vedere che egli lo tratta come qualcosa che non può semplicemente essere gettato nell’arena dell’interazione. Esibisce, insomma, cautela e delicatezza verso i suoi interlocutori e così contribuisce a mantenere una tacita atmosfera di reciproca solidarietà. Ciò, d’altra parte, non significa che in altri casi un disaccordo non possa essere manifestato in modo diretto. Significa, piuttosto, che, qualora ciò avvenga, darà luogo a speciali inferenze. Si veda in proposito la discussione relativa all’estratto 2 nel presente lavoro, in cui l’infermiere introduce un disaccordo in modo diretto e non mitigato.

¹⁶ Anna è la responsabile della comunità per tossicodipendenti.

32 (0.4) .hhhh cioè senza partire da obiettivi enormi, che loro subito davanti a
 33 questi obiettivi
 ((alcune righe omesse))
 34 davanti a questo obiettivo, £u-unof si sente probabilmente schiacciato,
 ((alcune righe omesse))
 35 loro, (0.7) subito mettono le mani avanti, difesa:, (.) e::: ti portano::: a:::: m:::h
 36 delle azioni o comunque a soffermarsi su un significato che in questo-
 37 in quel caso non ha senso
 38 .hhhh se invece magari proviamo con un altro tipo di: obiettivo che è più
 39 piccolo che è più accessibile a loro, perché forse sono anche le nostre
 40 aspettative che sono un po' (0.6)
 41 Edu1 mh (.)
 42 Edu2 ele[vate,]
 43 Ric [elevate] mh
 44 Edu2 .hhhhhhhh (.) e:::h allora forse, in quel caso lì riusciamo, (0.7) a ottenere
 45 qualcosa- e partendo dal piccolo (0.5)
 46 Edu1 m[:h
 47 Edu2 [forse poi riusciamo, ad arrivare all'obiettivo,
 48 Edu1 sì ma infatti questo è:::[:
 49 Edu2 [più grande
 ((alcune righe omesse))
 50 quindi forse prima, (0.4) dovremmo portarli, (.) a riflettere su quelle che sono
 51 le tappe intermedie per raggiungere l'obiettivo

Rispetto agli estratti precedenti, diverso è l'incipit del turno che introduce una seconda prospettiva sul problema. Nell'estratto 1, l'infermiere interviene con un certo tempismo, dopo che la posizione della sua collega è resa manifesta sul piano della conversazione e in un momento in cui sembra che lei inizi a espandere il proprio turno (vedi estratto 1, riga 15). Nel secondo estratto, l'intervento dell'educatrice ha l'effetto di interrompere l'interlocutore (vedi estratto 2, riga 9). In entrambi i casi, il modo in cui i partecipanti prendono la parola trasmette l'idea che qualcosa abbia attirato la loro attenzione (come abbiamo visto, si trattava di un problema da riparare). Nel caso in esame, non sembra ci sia alcuna urgenza a intervenire: l'intervento di Edu2 è sollecitato dal ricercatore (riga 15), che ricicla una domanda precedentemente posta a Edu1. Ciò indica indirettamente che Edu2 non si orienta ad aspetti problematici nell'intervento del suo collega, come invece avviene negli esempi precedenti. Questa impressione è confermata dal contenuto del suo turno, in cui non contrasta la posizione di Edu1, ma la sviluppa. Dalle righe 18 a 26, Edu2 racconta una storia che costituisce un'esemplificazione del problema della "resistenza", evocato da Edu1. Alla riga 27, poi, si allinea esplicitamente all'interpretazione del comportamento degli utenti come forma di "resistenza". Successivamente, compie un'azione simile a quella di Edu1, presentando una diagnosi del problema intrecciata a una proposta di soluzione: gli educatori generano resistenze poiché rivolgono ai loro utenti esortazioni troppo astratte; si potrebbe, allora, lavorare con loro su alcuni obiettivi più concreti e raggiungibili (righe 37-38) e non nutrire nei loro confronti delle aspettative troppo elevate (righe 38-41).

Tutto il turno di Edu2 esibisce un orientamento al turno di Edu1, con riferimento al quale è costruito: ne replica il formato e ne sviluppa gli argomenti. Non risulta, tuttavia, appiattito su di esso, poiché reca dei contributi inediti, che fanno progredire la traiettoria riflessiva in corso, dando corpo alle rappresentazioni generiche che l'intervento di Edu1 ha introdotto. Così, il riferimento alla resistenza degli utenti (righe 1-8) è qui esemplificato dal racconto di un episodio concreto (quello di Fabio, alle righe 18-26) e la proposta di individuare le "tecniche giuste" per interagire con gli utenti (questa parte del turno di Edu1 è stata riassunta alla riga 14, per ragioni di spazio) evolve nella proposta di Edu2 di operare nella direzione di obiettivi "più piccoli e accessibili" agli utenti (righe 37-38).

Anche in questa seconda presa di posizione, si realizza un'integrazione tra un repertorio consolidato e confermativo (righe 18-27) e l'evocazione di un repertorio critico e riflessivo (righe 28-50). Edu2 evoca, dapprima, le caratteristiche difficili degli utenti come problema di sfondo, sul quale innesta il tema della responsabilità degli educatori nella determinazione degli effetti dei loro interventi.

La sequenza assume un profilo non-competitivo e co-costruttivo. Anche in questo caso, la riflessione dell'educatrice è accompagnata da segnali di accordo dell'interlocutore (righe 40 e 45). Si verifica poi un'espansione della sequenza.

- 52 Edu1 (mh) .h sì e dopo la- e:::::h m:::h
 53 (1.0)
 54 sì
 55 (0.7)
 56 .hhhh dopo va bè questa occasione qua si arriva anche appunto da un
 57 momento di::: .hhhhh (0.4) di stress diciamo (0.4) che dopo spesso sono
 58 (ri)prese le robe negative, magari forse bisognerebbe anche (.) provare a
 59 mettere dentro delle cose:::
 60 (0.9)
 61 positive
 62 Edu2 [eh
 63 Edu1 [non so
 64 (1.2)
 65 .h cioè degli esempi in cui le robe::: hanno- vanno a buon fine,
 66 ed esempi in cui non vanno a: a buon fine
 ((alcune righe omesse))
 67 in qualche modo, loro ripetono quello che:- che sono abituati a fare,
 68 ma perché non vedono un vantaggio nel cambiare ((prosegue))

La proposta di Edu2 di introdurre delle “tappe intermedie” (riga 51), utili ad avvicinare più gradatamente gli utenti agli obiettivi del percorso di recupero, sembra trovare nel nuovo intervento di Edu1 un ulteriore sviluppo, con la proposta di discutere con gli utenti di esempi “positivi” (righe 58-61), ossia di casi in cui gli utenti hanno agito con successo. Edu1 sostiene questa proposta con riferimento a una teoria implicita, in base a cui gli utenti continuerebbero a ripetere ciò che sono “abituati a fare” (67), a meno che non possano intravedere il vantaggio nel cambiamento. Cogliere le buone ragioni per cambiare il proprio stile di vita può, allora, essere proprio l’anello mancante che Edu2 ha evocato e che, sempre più, è responsabilità degli educatori promuovere.

Vale la pena notare come questa riflessione di Edu1 sia anche un modo diplomatico per dire che non ci si dovrebbe limitare a rimproverare gli utenti, cercando invece di incoraggiarli e riconoscerli rispetto ai traguardi che riescono a superare. L’evocazione della pratica del rimprovero in contesti educativi è un’altra questione delicata, che potrebbe proiettare un alone di problematicità sull’identità del personale della comunità. Come nei casi precedentemente esaminati, la delicatezza della questione è presa in carico tramite una prefazione all’intervento, in cui Edu1 *spiega* perché recentemente ci si è concentrati troppo su “cose negative” (ossia, si è rimproverato gli utenti): la comunità ha recentemente attraversato un momento difficile¹⁷ (righe 56-58). A differenza dell’estratto 1, questo resoconto non compromette la possibilità di procedere a una riflessione critica sulla pratica professionale. Riprendendo ancora una volta la distinzione di Scott e Lyman (1968), il resoconto del primo estratto ha una funzione di giustificazione, che estingue il carattere problematico di una pratica evocata nella conversazione, mentre questa è semplicemente una scusa: il carattere problematico del rimprovero (la stessa pratica – guarda caso – evocata nell’estratto 1) non è negato, ma semplicemente spiegato con riferimento alle cause situazionali che l’hanno reso necessario, o quantomeno comprensibile.

¹⁷ Come è facile aspettarsi, gli educatori utilizzano negli incontri con il ricercatore delle formulazioni diplomatiche per riferirsi a aspetti del loro lavoro socialmente meno accettabili, come il controllo, il rimprovero e la punizione. In questo caso, “un momento di stress” è un riferimento ad un periodo in cui gli utenti hanno messo a dura prova il personale con dei comportamenti difficili, che sono stati sanzionati. La comprensione di questi impliciti nella conversazione è stata resa possibile da periodi di osservazione prolungati, condotti dal ricercatore nella struttura. Sull’importanza di disporre di una conoscenza etnografica di sfondo per poter leggere i dati conversazionali, si faccia riferimento a Arminen (2005).

Mi sono soffermato sulla funzione della prefazione al turno di Edu1 per evidenziare, ancora una volta, l'onnirilevanza della preferenza per un registro discorsivo che tuteli l'immagine professionale. Sulle implicazioni di questa evidenza mi soffermo nelle conclusioni.

Conclusioni: riflessione e pratiche di ibridazione

L'attività di riflessione sulla pratica professionale è attivata dalla percezione di un elemento estraneo, di qualcosa che cade al di fuori degli schemi esplicativi di cui già si dispone e che invoca un'analisi volta a stabilirne le cause e a cercare delle soluzioni (Dewey, 1961; Schön, 1993). Allo stesso tempo, l'evocazione di un elemento dissonante rispetto a repertori conoscitivi consolidati può mobilitare presso i partecipanti delle pratiche difensive. La convergenza di una pratica riflessiva e di una procedura per la protezione di uno status quo consolidato danno luogo a linee di attrito, che, nelle conversazioni analizzate, sono gestite in due modi: contenendo una nascente traiettoria riflessiva oppure mobilitando speciali strategie che consentono di farla avanzare. In questo secondo caso, una prospettiva critica, introdotta tramite la riflessione, è adattata a uno sfondo di comprensioni condivise e consolidate, dando luogo a dei prodotti ibridi. Alle implicazioni di questa interpretazione è dedicata quest'ultima parte del capitolo.

La pratica professionale degli educatori è complessa, poiché intreccia funzioni di aiuto a funzioni di controllo sociale. Il lavoro di riflessione critica, mobilitato nel corso della ricerca, porta alla luce alcuni dilemmi professionali che si situano proprio all'intersezione tra queste due funzioni. Il lavoro riflessivo promosso nel corso della ricerca si è continuamente mosso lungo il confine sottile che separa i temi ordinari dai temi sensibili, la cui evocazione può proiettare un alone di problematicità sull'identità dei partecipanti (Linell e Bredmar, 1996). Gli educatori manifestano un orientamento alla protezione della loro identità professionale, che si rende visibile in una preferenza nell'interazione: quando l'introduzione di una critica è contrastata da un pari, essa non è più riaffermata all'interno della stessa sequenza. Colui che l'ha evocata semplicemente recede dal tentativo di ribadirla.

Benwell e Stokoe (2002) hanno individuato una dinamica simile in sessioni di lavoro di gruppo tra studenti universitari, in cui una preferenza per la costruzione di un certo tipo di identità di studente si esprime in pratiche di resistenza mobilitate nei confronti di chi, con il proprio comportamento, la metta implicitamente in discussione. Le autrici sostengono che la pressione del gruppo ha ragione dei tentativi individuali di scostarsi da un quadro normativo consolidato. Nelle conversazioni tra educatori analizzate in questo capitolo, la pressione esercitata da un implicito quadro normativo sembra ancora più forte, poiché è sufficiente che essa sia resa rilevante dal comportamento di un solo membro per inibire con successo un comportamento che se ne scosti. In questo caso, a differenza dei dati di Benwell e Stokoe, non è il numero a fare la forza.

È ragionevole ritenere che questa dinamica interazionale sia la manifestazione di un orientamento normativo, circolante nei servizi di sostegno alla persona indagati, alla conservazione dello status quo. Questo orientamento conservativo prende vita nei micro-scambi dialogici dei professionisti ed è rinnovato in alcuni momenti strategici dell'interazione, ossia quando l'attività in corso potenzialmente lede l'identità professionale dei partecipanti. L'interpretazione che qui propongo è che l'orientamento dei partecipanti alla propria identità sia un fenomeno intermedio, che fa da ponte tra il livello micro e il livello macro dell'interazione. Quando le dinamiche dell'interazione in corso (livello micro) destabilizzano l'identità dei partecipanti, questi mobilitano delle procedure difensive e lo fanno evocando implicitamente un quadro normativo circolante nei contesti della loro pratica professionale (livello macro). L'identità degli educatori è un oggetto fluido, che si ricostituisce nelle dinamiche delle interazioni osservate, ma che al contempo si regge su una base di orientamenti valoriali e normativi di tipo istituzionale. Questi orientamenti normativi, e con essi l'identità dei partecipanti, possono essere rinnovati nel corso dell'interazione in due modi: attraverso la loro conferma o attraverso la loro trasformazione.

Il lavoro di protezione identitaria è adempiuto dai partecipanti attraverso almeno due risorse, sulle quali ci si è soffermati in questo capitolo. La prima consiste in un lavoro di attivo monitoraggio dello spazio interazionale, in cerca di possibili violazioni che possano ledere l'identità professionale e, con essa, alcuni quadri normativi consolidati. Di questo lavoro preventivo vi è traccia nell'estratto 2, in cui

l'educatrice resiste a una critica che è ancora solo *in nuce* e nell'estratto 3, in cui gli educatori hanno cura di confezionare le loro azioni in modo da anticipare possibili inferenze negative. La seconda risorsa consiste nell'impiego di un oggetto interazionale, il *resoconto*, attraverso il quale i professionisti evocano un mondo di comprensioni condivise, consolidate e legittimanti. La comparazione dei diversi tipi di sequenza ha portato a evidenza due diversi utilizzi del *resoconto*, che può essere dispiegato con finalità riparative (estratti 1 e 2) o preventive (estratto 3). Questa distinzione appare cruciale rispetto alla possibilità realizzare pratiche riflessive.

La riflessione è un'attività costitutivamente fuori dall'ordinario, che tende a destabilizzare identità e concezioni della pratica consolidate. Per realizzarla, è inevitabile confrontarsi con le azioni attraverso cui i partecipanti proteggono la loro identità e reintroducono nello spazio dialogico della ricerca orientamenti normativi istituzionalmente ratificati. L'estratto 3 esemplifica un dato che attraversa l'intero corpus di interazioni esaminate: la riflessione come pratica dialogica fiorisce in un ambiente sequenziale caratterizzato dal reciproco accordo e dalla riuscita gestione di preoccupazioni relative alla messa in crisi di identità e repertori conoscitivi consolidati. Gli interventi degli educatori contribuiscono a generare una traiettoria riflessiva in almeno due modi. In primo luogo, gli interventi dell'educatrice Edu2 costituiscono estensioni e concretizzazioni (con esempi, argomentazioni e proposte) di quelle che, nel turno del suo collega, sono delle formulazioni ancora astratte e tentative. In secondo luogo, quando l'educatore Edu1 prende nuovamente la parola, alla riga 51, colloca tutto il problema in un nuovo contesto, relativo ai problemi che la comunità ha recentemente incontrato. La ricontestualizzazione del problema è uno degli effetti semantici del *resoconto*, che abbiamo osservato anche nell'estratto 1. La differenza sta nel fatto che, mentre nell'estratto 1 il *resoconto* esercita l'effetto pragmatico di portare a chiusura una sequenza di riflessione, nell'estratto 3 esso fa da ponte per il passaggio a un ulteriore livello di approfondimento, con cui sono esplorati *nuovi lati* dello stesso problema.

Gli educatori dell'estratto 3 compiono ciò che Schön chiama un "esperimento di impostazione" (Schön, 2006), esplorando le implicazioni di nuovi modi di costruire il problema della "resistenza" dei loro utenti. Affrontano questo compito meticciano repertori interpretativi apparentemente contrastanti ed effettuando una graduale transizione a una diversa concezione di sé. L'attività riflessiva osservabile in queste conversazioni, oltre a sottoporre a scrutinio componenti del proprio agire precedentemente negletti, comporta un progressivo salto di ordine epistemologico (Bateson, 1993), da una rappresentazione realista della pratica professionale, a una rappresentazione costruzionista. Nell'estratto 3, questa transizione è incarnata nella discussione sul problema delle resistenze degli utenti, passando da una rappresentazione in cui la resistenza è qualcosa che gli utenti "hanno" (riga 27) a una rappresentazione della resistenza come funzione dell'interazione tra educatori e utenti. Il secondo tipo di visione colloca i problemi che accadono all'interno delle possibilità di influenzamento degli educatori, ampliandone la responsabilità e il senso *agency*, e apre le porte alla possibilità del cambiamento.

La transizione dal primo al secondo repertorio non è effettuata in modo unilaterale, ma integrandoli in un quadro interpretativo complesso: è proprio *tenendo conto* della tendenza alla resistenza che gli utenti esibiscono, che risulta vitale modificare l'intervento educativo. La vecchia cornice inferenziale non è abbandonata, ma è utilizzata come contesto entro cui far valere la possibilità di immaginare migliori e più efficaci strategie di intervento.

Taylor e White auspicano che, nel lavoro sociale, siano introdotti percorsi di promozione della capacità professionale di esercitare giudizi più "umani" (Taylor e White, 2006). Si tratterebbe di maturare la disposizione a non considerare i destinatari dei servizi come unici responsabili dei loro fallimenti, ma a farsi carico del peso che le azioni dei professionisti hanno nella determinazione degli esiti di ogni intervento. Nell'estratto 3, questo passaggio è compiuto in modo graduale e ibrido, attraverso l'impiego di un registro linguistico cauto e tentativo, utile a far convivere gli opposti.

Un'implicazione per il lavoro di ricerca e di formazione alla pratica riflessiva è che può essere irrealistico attendersi, come esito di un percorso, una transizione unilaterale da uno stile di pensiero realista a uno costruzionista, non tenendo conto dei vincoli che legano le identità dei professionisti a repertori interpretativi e a quadri normativi funzionanti nelle loro istituzioni di riferimento. I professionisti dovrebbero, se mai, essere agevolati a costruire originali meticciami tra vecchie e nuove concezioni. In questa direzione, servono almeno due ingredienti. Da un lato, c'è bisogno di

iniettare nella routine professionale degli stimoli alla riflessione, attraverso esperienze formativamente significative, in cui i professionisti possano essere esposti a sguardi alternativi sulle pratiche fortemente abitualizzate che quotidianamente agiscono. Dall'altro, c'è bisogno di spazio e di tempo in cui ai professionisti sia consentito elaborare gli stimoli ricevuti, giungendo alla costruzione di saperi ibridi, in grado di coniugare il vecchio e il nuovo nella direzione del cambiamento.

In relazione a queste finalità, lo strumento dell'interazione tra pari appare promettente e, allo stesso tempo, fragile. Vale la pena ricordare le considerazioni di Waring (2005) e di Benwell e Stokoe (2002), citate in apertura: le interazioni tra pari sono un terreno fluido, ricco di potenzialità, ma in cui nulla può risultare a priori garantito. Non essendo strutturate attorno a una distribuzione asimmetrica del potere, queste interazioni presentano una definizione sempre incerta e provvisoria dei reciproci diritti e obblighi. Sempre sono esposte al pericolo della deriva, in cui non si riesca a negoziare cornici di senso condivise e, dunque, ad adempiere al compito per cui ci si è riuniti. Un altro rischio è legato al fatto che, collocandosi sullo stesso piano, le identità dei pari si co-implicano continuamente. Nell'estratto 1, l'educatrice assume una posizione auto-critica e ciò suscita resistenza da parte dell'infermiere, suggerendo che anch'egli si sente chiamato in gioco dalla stessa critica. Quando un pari parla di sé, di fatto parla anche dell'altro con il quale condivide, nell'organizzazione di appartenenza, gli stessi diritti e gli stessi obblighi. I dati analizzati in questo capitolo hanno consentito di evidenziare alcuni modi in cui i pari possono affrontare questi problemi, adattando cornici di senso consolidate alle finalità dell'attività in corso, monitorando le reciproche reazioni nel corso dell'interazione e operando per la costruzione di un clima facilitante, caratterizzato da reciproco accordo.

Appendice: convenzioni di trascrizione

((testo))	Sintesi di porzioni dell'interazione omesse ai fini della presentazione.
()	Porzione di un enunciato non udibile all'ascolto.
(testo)	Tentativo di trascrizione di una parte non udibile distintamente.
(1.4)	Pausa nel parlato espressa in secondi.
(.)	Pausa nel parlato inferiore a due decimi di secondo.
[Punto in cui due o più enunciati si sovrappongono.
=	Due segni 'uguale' collegano parti di un enunciato che nella registrazione è pronunciato senza interruzione, ma la cui continuità risulta interrotta nella trascrizione da qualche evento contemporaneo (solitamente l'intervento di un altro parlante in sovrapposizione al primo).
,	Intonazione leggermente ascendente.
↑	Intonazione ascendente.
↓	Intonazione discendente.
.h	Suono di inspirazione.
h	Suono di espirazione.
:	Suono prolungato.
-	Suono interrotto.
°	Sottovoce.
£	Qualità ilare nella voce.

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1993). *Mente e natura*, trad. it. Milano: Adelphi.
- Benwell, B. e Stokoe, E. H. (2002). Constructing discussion tasks in university tutorials: shifting dynamics and identities. *Discourse Studies*, 4, 429-453.
- Boyle, R. (2000). Whatever happened to preference organisation? *Journal of Pragmatics*, 32, 583-604.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*, trad. it. Firenze: La Nuova Italia.

- Fasulo, A. (1997). Other Voices, Other Minds. The Use of Reported Speech in Group Therapy Talk. In R. Resnick, R. Säljö, C. Pontecorvo, e B. Borge (Eds.), *Discourse, tools and reasoning: Essays on situated cognition* (pp. 203-223). Berlin: Springer Verlag.
- Fele, G. (2002). *Etnometodologia: introduzione allo studio delle attività ordinarie*. Roma: Carocci.
- Foppa, K. (1995). On mutual understanding and agreement in dialogues. In I. Marková, C. Graumann, e K. Foppa (Eds.), *Mutualities in dialogue* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Gergen, K. G. (2009). *An Invitation to Social Construction (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Goffman, E. (1971). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin.
- Heritage, J. e Raymond, G. (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68, 15-38.
- Hutchby, I. e Wooffitt, R. (1998). *Conversation Analysis*. Malden (MA): Blackwell.
- Ixer, G. (1999). There's no such thing as reflection. *British Journal of Social Work*, 29, 513-527.
- Jefferson, G. e Lee, J. R. E. (1992). The Rejection of Advice: Managing the Problematic Convergence of a 'Troubles-Telling' and a 'Service Encounter'. In P. Drew e J. Heritage (Eds.), *Talk at work* (pp. 521-548). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kinsella, E. A. (2007). Embodied reflection and the epistemology of reflective practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41, 395-409.
- Lindström, A. e Mondada, L. (2009). Assessments in Social Interaction: Introduction to the Special Issue. *Research on Language & Social Interaction*, 42, 299-308.
- Linell, P. e Bredmar, M. (1996). Reconstructing topical sensitivity: Aspects of face-work in talks between midwives and expectant mothers. *Research on Language and Social Interaction*, 29, 347-379.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- O'Halloran, S. (2005). Symmetry in interaction in meetings of Alcoholics Anonymous: the management of conflict. *Discourse & Society*, 16, 535-560.
- Ochs, E. e Schieffelin, B. B. (1983). *Acquiring Conversational Competence*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Schegloff, E. A. (1992). In Another Context. In A. Duranti e C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon* (pp. 193-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: a primer in conversation analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. e Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 7, 289-327.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*, trad. it. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo*, trad. it. Milano: FrancoAngeli.
- Scott, B. S. e Lyman, S. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33, 46-62.
- Taylor, C. e White, S. (2004). *Ragionare i casi: la pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*, trad. it. Gardolo (TN): Erickson.
- Taylor, C. e White, S. (2006). Knowledge and Reasoning in Social Work: Educating for Humane Judgement. *British Journal of Social Work*, 36, 937-954.
- Ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis (2nd ed.)*. London: Sage.
- Tillema, H. e Orland-Barak, L. (2006). Constructing knowledge in professional conversations: The role of beliefs on knowledge and knowing. *Learning and Instruction*, 16, 592-608.
- Waring, H. M. (2005). Peer tutoring in a graduate writing centre: Identity, expertise, and advice resisting. *Applied Linguistics*, 26, 141-168.
- Waring, H. Z. (2007). The multi-functionality of accounts in advice giving. *Journal of Sociolinguistics*, 11, 367-391.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis*. London: Sage.