

Fare i compiti a casa. Uno studio etnografico di un'attività quotidiana svolta in famiglia

Ivana Bolognesi¹, Chiara Dalle Donne Vandini²

Abstract

Il contributo pone al centro della propria riflessione l'analisi dell'interazione tra figli e genitori durante lo svolgimento dei compiti a casa, con lo scopo di individuare le modalità ricorrenti adottate dagli adulti per sostenere i bambini in questa attività. Il presente studio, che si iscrive nel filone dell'indagine etnografica, propone l'analisi delle trascrizioni di alcune interazioni videoregistrate tra bambino e genitore, avvenute durante lo svolgimento degli esercizi. Le interazioni sono state analizzate secondo l'approccio dell'Analisi del Discorso che ha permesso di individuare alcuni processi comunicativi attraverso i quali genitori e figli hanno co-costruito significati e azioni utili alla comprensione e soluzione di tali esercizi. Dal loro modo di interagire gli adulti sembrano corrispondere all'idea di genitore "istituzionalmente competente", cioè un adulto capace di allinearsi alla cultura della scuola, che comprende i suoi linguaggi e le sue richieste.

Parole chiave: compiti a casa, analisi interazioni verbali, coinvolgimento del genitore, genitore istituzionalmente competente, riuscita scolastica.

Abstract

This paper focuses on the analysis of the interaction between children and parents when they do homework together, with the aim of identifying the recurrent ways in which adults support children in this activity. This study, which is part of the ethnographic survey, proposes the analysis of the transcriptions of some video-recorded interactions between child and parent, which occurred during the course of the exercises. Interactions were analyzed with the approach of Discourse Analysis that allowed to identify some communicative processes through which parents and children have co-constructed meanings and actions useful for understanding and solving these exercises. From their way of interacting, adults seem to correspond to the idea of an "institutionally competent" parent: that is, an adult capable of aligning him/herself with the culture of the school, which understands its languages, and its demands.

¹Professoressa associata di Pedagogia interculturale presso l'Università degli Studi di Bologna.

²Dottoranda in Scienze pedagogiche presso l'Università degli Studi di Bologna.

Keywords: homework, analysis of verbal interactions, involvement of the parent, institutionally competent parent, school success and achievement.

1. *I compiti a casa: un'attività quotidiana che impegna figli e genitori*³

Il contributo propone uno studio etnografico dell'interazione tra figli e genitori durante lo svolgimento dei compiti a casa con lo scopo di comprendere come gli adulti sostengono i bambini in questo loro impegno. Su questa attività quotidiana molto è stato scritto, sono stati fatti dibattiti e date indicazioni, anche ministeriali, con l'intento di fornire regole e strategie al fine di rendere questa pratica fruttuosa, utile per i figli e meno gravosa per i genitori. Ma al di là delle diverse posizioni assunte ("compiti sì", "compiti no"), in realtà, poco si conosce su cosa davvero avvenga in famiglia quando il figlio si accinge a fare i compiti. In relazione a questo tema, la famiglia si presenta come una sorta di «*dark box*» (Milani, 2018, *passim*) all'interno della quale non è sempre facile comprendere a pieno quali siano le abitudini e le interazioni che possono caratterizzare questa particolare attività (*Ibidem*). L'interesse per lo svolgimento dei compiti a casa è dettato dal fatto che molti studi e ricerche sottolineano la stretta relazione tra questa attività e la riuscita scolastica di un alunno, poiché emerge che la scuola italiana, per consolidare quanto svolto in classe, poggia ancora su questa "abitudine" spesso assunta senza un'approfondita riflessione pedagogica e didattica (CNEL, 2009; Dalla Zuanna, 2009; Parodi, 2018).

Il contributo è strutturato in due parti: nella prima è riportata una breve rassegna di studi e ricerche relative al tema dei compiti a casa con lo scopo di comprendere quale sia il punto di vista della ricerca su questo tema; nella seconda è descritto il percorso d'indagine e la raccolta dati, da cui sono state individuate e analizzate alcune pratiche che genitore e figlio/a mettono in atto per poter eseguire il compito.

³Lo studio qui riportato nasce all'interno del gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna, coordinato dalla Prof.ssa Letizia Caronia e costituito da Ivana Bolognesi, Chiara Dalle Donne Vandini, Vittoria Colla e Anna Pileri (Istituto Universitario Salesiano di Venezia). L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due Autrici; tuttavia, i paragrafi 1, 2, 3, 4, 9, e le *Conclusioni* sono di Ivana Bolognesi; mentre i paragrafi 5, 6, 7, 8 sono di Chiara Dalle Donne Vandini.

2. *Compiti a casa e riuscita scolastica: studi e ricerche*

L'interesse verso il tema dei compiti a casa si colloca all'interno di un acceso dibattito in ambito educativo da cui emergono differenti posizioni (Gill, Schlossman, 1995; 2000). I dati riportati dalle ricerche di tipo quantitativo sostengono che esistono minime correlazioni tra compiti a casa e riuscita scolastica: se tali correlazioni sono scarsamente presenti per le scuole secondarie di primo e secondo grado, diventano praticamente nulle per la scuola primaria (Cooper, 2006; Flunger *et al.*, 2015).

Nelle ricerche di tipo qualitativo la questione si presenta invece con più sfumature. Vi sono studi che hanno sottolineato quanto i compiti siano un'occasione per favorire l'acquisizione di responsabilità e autonomia da parte del bambino (Foyle, Bailey, 1988; Keith, Diamond-Hallam, Fine, 2004; Merieu, 2002) e come un corretto coinvolgimento dei genitori in questo tipo di attività possa essere di estrema utilità nel consolidare la *partnership* tra scuola e famiglia (Coleman, 1988; Epstein, 2001). In particolare, diverse ricerche qualitative di tipo osservativo hanno analizzato come l'attività dei compiti occupi gran parte del tempo dei bambini quando rientrano a casa dopo la scuola, e come ciò possa rappresentare un problema in termini organizzativi per gli stessi genitori (Izquierdo *et al.* 2006; Kremer-Sadlik, Fatigante, 2013). Tuttavia, tale attività può trasformarsi in un'occasione per condividere e gestire le emozioni della quotidianità vissuta in famiglia, oltre a sviluppare l'autostima nel figlio (Pontecorvo, Monaco, Liberati, 2013). Altre ricerche internazionali, sempre di tipo qualitativo, hanno definito l'attività dei compiti come un possibile "luogo" di connessione tra scuola e famiglie, attraverso il quale la scuola entra all'interno del contesto familiare (Marsico, Koji, Iannacone, 2013). Altri studi, invece, presentano posizioni più critiche rispetto all'effettiva utilità dei compiti a casa rispetto alla riuscita scolastica (Tonucci, 2003; Parodi, 2018).

Alcune indagini, incentrando l'analisi sull'insuccesso scolastico e sull'appartenenza a ceti socioculturali medio-bassi, sottolineano come i compiti a casa costituiscono un'ulteriore criticità che si aggiunge a situazioni familiari di per sé già complesse. I risultati scolastici degli alunni di origine straniera, per esempio, sono in media peggiori di quelli degli italiani e ciò dipende non solo da una possibile intersezione tra migrazione e basso capitale socio-economico e culturale delle famiglie, ma soprattutto da come è organizzato il sistema scolastico italiano, che ancora utilizza il compito a casa come attività di completamento degli apprendimenti avvenuti in classe, senza considerare i contesti familiari di provenienza (Bolognesi, 2018; Favaro, 2014).

3. *Scopo della ricerca, metodologia e campione*

Lo studio qui presentato si inserisce nel filone delle ricerche di tipo etnografico (Arcidiacono, 2007; Padiglioni, Giorgi, 2010) e intende esplorare e comprendere l'interazione che avviene tra genitori e figli durante lo svolgimento del compito a casa, avvalendosi dell'uso di videoregistrazioni⁴. Lo scopo è quello di individuare le competenze comunicative e i riferimenti culturali a cui l'adulto ricorre per sostenere il bambino in questa attività. Il coinvolgimento genitoriale, che andremo di seguito a definire, è da noi ritenuto un tassello importante e significativo per l'esecuzione degli esercizi da parte del/della bambino/a a casa e per la comprensione dei concetti disciplinari.

Il quadro teorico e metodologico adottato per l'analisi e l'interpretazione dei dati è quello dell'Analisi del Discorso, con alcuni riferimenti all'Analisi della Conversazione, grazie ai quali sono stati identificati i molteplici dettagli comunicativi che caratterizzano l'interazione tra genitore e figlio (Fele, 2007; Mantovani, 2008)⁵. Secondo questi approcci nelle interazioni quotidiane, tra le quali rientra anche l'attività dei compiti, il linguaggio rappresenta lo strumento più importante per attivare processi di negoziazione e co-costruzione della conoscenza. In altre parole, l'interazione discorsiva tra genitori e figli è intesa come uno strumento utile non solo per comunicare e trasmettere conoscenze, ma anche per costruire significati condivisi (Pontecorvo, 1991).

La ricerca presentata in questo contributo è costituita da un *corpus* di video-registrazioni, trascritte e analizzate, di interazioni tra bambini e genitori (tutte madri) avvenute durante lo svolgimento dei compiti a casa⁶. I bambini osservati sono quattro e sono stati individuati sulla base

⁴In Italia l'uso della videoricerca nell'ambito delle scienze sociali rappresenta una scelta metodologica sempre più utilizzata in quanto permette di produrre dati ricchi e molto ampi che consentono di moltiplicare le possibili chiavi di lettura della pratica educativa, aprendo nuove possibilità di dialogo e confronto (Goldman et al., 2007, trad. it. 2009; Cescato, 2016).

⁵In specifico, l'analisi del discorso è un approccio teorico e metodologico centrato sull'azione discorsiva ed ha come scopo la comprensione degli aspetti strutturali dell'interazione verbale, come gli interlocutori si organizzano e co-costruiscono contenuti e significati. L'analisi della conversazione è rivolta, invece, non tanto a specifici temi discorsivi, ma piuttosto ad analizzare i meccanismi di regolazione attraverso i quali si realizzano le attività socio-discorsive (De Grada, Bonaiuto, 2002).

⁶Le riprese sono state effettuate nell'anno 2015/16 quando il gruppo dei bambini frequentavano la classe III di una scuola primaria della città di Bologna. Ogni bambina/o

dei seguenti criteri: riuscita scolastica, genere, monolinguisimo/bilinguismo, disponibilità da parte dei genitori a partecipare alla ricerca⁷. Pertanto il gruppo-campione risulta essere così costituito: una bambina con un'ottima riuscita scolastica, monolingue italiana; una bambina bilingue uzbeko/italiano con una buona riuscita scolastica; un bambino con una media riuscita scolastica, monolingue italiano; un bambino con una scarsa riuscita scolastica, bilingue rumeno/italiano.

4. Individuazione delle categorie di analisi e interpretazione dei dati

Le videoregistrazioni raccolte sono state interamente visionate con lo scopo di individuare dei fenomeni ricorrenti e significativi rispetto al coinvolgimento dei genitori nell'esecuzione del compito del figlio. Nelle ore totali di videoregistrazione inizialmente sono state considerate tutte le interazioni verbali tra bambino/a e genitore avvenute durante lo svolgimento del compito; tali interazioni sono diventate per noi delle categorie di analisi, definite come attività, che ci hanno permesso di suddividere l'intero evento del compito a casa in: preparazione ai compiti; negoziazione sulla quantità di compiti da svolgere nel tempo previsto; spiegazione per mancata comprensione di parole; esecuzione di un esercizio; interrogazione del genitore su quanto studiato dal figlio; controllo dei compiti svolti; sollecito al rispetto delle tempistiche per lo svolgimento del compito; richiesta di informazioni di approfondimento dal parte del bambino sull'argomento del compito; attenzione del genitore verso l'autonomia del figlio (*processo*) e/o attenzione verso la correttezza dell'esercizio (*prodotto*).

Per questo contributo abbiamo selezionato e analizzato l'attività della spiegazione che viene messa in pratica dal genitore tutte le volte in cui il figlio gli pone una domanda diretta per una mancata comprensione del significato di una parola, incontrata all'interno di un esercizio. Sono state quindi individuate 38 attività di spiegazione che prendono avvio da una domanda diretta del bambino al genitore. Tra queste sono state trascrit-

è stato filmato/a durante i compiti per tre volte, con una cadenza di una volta ogni due mesi. Il *database* consiste di 12h totali di videoregistrazioni, collocate presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna.

⁷L'accesso all'ambiente familiare è stato facilitato dalla conoscenza pregressa tra ricercatrici e famiglie. Questo gruppo di famiglie aveva partecipato con le insegnanti e i compagni di classe ad un precedente progetto europeo (Bolognesi, 2016).

te e analizzate quelle più emblematiche e significative, individuate sulla base dei seguenti criteri: la tipologia dello scambio verbale tra madre e figlia/o ricca di precisazioni, di ulteriori domande, di esempi chiarificatori, di linguaggio non verbale funzionale alla spiegazione; gli argomenti trattati (riferiti ai linguaggi delle materie disciplinari come matematica, geografia, grammatica ecc.); gli strumenti utilizzati (vocabolario, atlante, libro operativo ecc.).

Le interazioni individuate sono state infine trascritte secondo i criteri di Jefferson (2004), riportati nell'*Appendice* del presente contributo. Questa modalità di trascrizione, oltre a essere utilizzata e condivisa all'interno della comunità internazionale (Caselli, 2019), si è dimostrata particolarmente utile poiché permette di effettuare un'analisi multimodale e dettagliata dell'interazione (turni, sguardi, sovrapposizione di parlato ecc.)⁸.

5. La spiegazione del genitore: spiegazione chiusa e spiegazione espansa

Analizzando le 38 attività di spiegazione del nostro *corpus* abbiamo individuato due possibili casi in cui essa può essere realizzata dal genitore. Il primo caso, la spiegazione *chiusa*, è caratterizzato dalla domanda del figlio/a a cui segue l'immediata risposta del genitore che, in questo modo, chiude lo scambio comunicativo, definito da noi spiegazione *chiusa*. Nel secondo caso, il genitore non fornisce subito la risposta alla domanda del figlio, ma dà avvio a uno scambio verbale con il bambino, che estende l'interazione e crea quello spazio educativo orientato a favorire lo *scaffolding*⁹ del bambino per la risoluzione del compito. Per questo motivo questa seconda tipologia di spiegazione è stata da noi definita spiegazione *espansa*¹⁰.

All'interno delle spiegazioni espansive abbiamo poi individuato tre tipologie di pratiche comunicative, che sono state da noi intese come

⁸Per l'analisi dei dati video riteniamo che il quadro teorico dell'Analisi del Discorso e della Conversazione, uniti al sistema di trascrizione Jefferson, siano strumenti idonei per restituire un fenomeno complesso come un'interazione tra genitori e figli (Cescato, 2016).

⁹Con il termine *scaffolding* si fa riferimento alla strutturazione dell'attività da parte degli adulti per facilitare l'attività infantile; in questo modo i bambini agiscono nella *Zona di Sviluppo Prossimale*, che è lievemente al di sopra delle competenze già da loro padroneggiate autonomamente (Vygotskij, 1926-1928, trad. it. 1974; Pontecorvo, 1999).

¹⁰Entrambi i concetti di spiegazione *chiusa* ed *espansa* sono ripresi dall'Analisi della Conversazione.

unità di analisi interne. La prima pratica consiste nell'uso, da parte del genitore, della sequenza verbale definita dalla letteratura dell'Analisi della Conversazione "IRE", ossia Initiation – Response – Evaluation¹¹, tipicamente utilizzata dalle insegnanti durante le lezioni in classe (Fasullo, Pontecorvo, 1999). La sequenza comunicativa IRE, detta anche "tripletta" o "terzo turno", è tipica dell'interazione verbale in classe tra insegnanti e allievi e si presenta con grande regolarità in ogni ordine e grado di scuola. La "tripletta" si configura come uno scambio comunicativo composto da tre turni, quali: domanda dell'insegnante, risposta dell'allunno e valutazione della risposta da parte dell'insegnante (Lee, 2007). Il turno finale dato dal docente viene utilizzato, di solito, per commentare, valutare, esprimere un giudizio, rifiutare, o anche per comunicare di aver ascoltato ciò che è stato appena detto.

Tab. 1. Tipologie di spiegazioni

Evento	Attività di spiegazione chiusa	Attività di spiegazione espansa + pratiche
Fare i compiti insieme genitori e figli	Domanda del bambino + Risposta del genitore	Domanda del bambino + Mancata risposta del genitore + Pratiche: a) Sequenza di interrogazione, risposta, valutazione (IRE) b) Uso degli artefatti semiotici legati alla cultura scolastica (diario, libri, dizionario ecc.) c) Cultura familiare usata come ancoraggio esperienziale per far comprendere la spiegazione e i linguaggi disciplinari
Comprendere del concetto da parte del bambino		

¹¹La sigla "IRE" è utilizzata nella letteratura inglese (Lee, 2007).

La seconda pratica consiste nell'uso competente degli oggetti scolastici (sussidiario, atlante, diario, quaderni operativo ecc.), che abbiamo considerato come degli artefatti semiotici appartenenti alla cultura della scuola che sono utilizzati dai genitori come supporti concreti nell'attività della spiegazione¹².

La terza pratica riguarda l'utilizzo della cultura familiare da parte del genitore, che ricorre ad esperienze pregresse vissute dal bambino in famiglia, adottate come ancoraggio referenziale per la comprensione di un concetto, di una frase o di una parola. Tali esperienze fungono da cornice di significato, attraverso la quale il genitore cerca di dare maggiore concretezza ai concetti astratti presenti nei linguaggi disciplinari (Crafter, de Abreu, 2013).

Nei paragrafi successivi sono riportati alcuni estratti di interazioni verbali tra madre e figlio che caratterizzano la spiegazione *chiusa*, la spiegazione *espansa* e le pratiche ad essa connesse.

6. La spiegazione chiusa: quando a una domanda del bambino segue subito la risposta del genitore

Di seguito presentiamo un esempio prototipico di spiegazione chiusa.

Es. 1. "Che cos'è un molo d'attracco?"

M= mamma, italiana

S = figlia, italiana (otto anni)

M. e F. sono sedute al tavolo. F sta leggendo un brano dal libro di geografia e la mamma ascolta.

- | | | |
|---|---|---|
| 1 | S | ma che vuol dire moli di attracco? |
| 2 | | ((solleva la testa dal libro e guarda m.)) |
| 3 | M | ^((m. guarda la figlia)) |
| 4 | | cioè delle pensilinee dove le: i battelli possono: |
| 5 | | attraccare ti ricordi quando siamo andati al lago |

¹² «Gli artefatti sono dispositivi di mediazione, socialmente costruiti e culturalmente cristallizzati, attraverso cui gli attori interagiscono con il mondo e agiscono con esso. Essi portano in sé le conoscenze e le azioni degli attori e dei gruppi sociali che li hanno prodotti, e attraverso norme, pratiche, saperi e scopi nati in un certo luogo diventano accessibili in altri luoghi» (Mantovani, 2008, p. 73).

Nell'estratto che segue presentiamo la prima pratica individuata: la sequenza di interrogazione IRE.

Es. 2. “Mamma che cosa è il foraggio?”

M= mamma italiana

V= figlio italiano (otto anni)

V. sta scrivendo sul libro degli esercizi di geografia. La mamma è in un'altra stanza.

- 1 V MAMMA che cos'è:: il forag::gio::
 2-8 turni eliminati
 9 M **che cosa è il foraggio**
 10 V **dove si fanno i fori::**
 11 M **no:: va a vedere ^se lo trovi prima ((indica il libro))**
 12-60 turni eliminati
 61 V *foraggio (qualsiasi) prodotto vegetale utilizzato*
 62 *per alimentare il bestiame*
 63 M **quindi**
 64 V **((chiude il vocabolario))(0.4)e::(sette ciri) tipo**
 65 **((guarda la madre)) quindi:: è:: un prodotto**
 66 **natura::le ()per gli °insetti**
 67 M **no che insetti (3.0) ^rileggi che insetti**
 68-71 turni eliminati
 71 V prodotto vegetale utilizzato per per alimentare il
 bestiame
 72-77 turni eliminati
 77 M **eh appunto (.) quindi il foraggio è**
 78 V (2.0) **((guarda in alto)) le alimentazioni per le mucche**
 79 M **eh ((fa cenno di sì con la testa))**

L'interazione verbale ha inizio con una domanda che il figlio rivolge direttamente alla madre chiedendole cosa vuol dire “foraggio”. La madre non fornisce subito la risposta e così cominciano a ricercare insieme il significato di questo termine.

Questa mancata risposta ci permette di osservare quali azioni sono adottate dalla madre per accompagnare il figlio nella risoluzione del compito. In questo caso possiamo ritrovare la sequenza di interrogazione IRE, ricorrente anche in altre spiegazioni espanse presenti nel nostro corpus, che viene utilizzata dalla madre per capire se il figlio comprende le parole incontrate nei testi consultati. Nelle righe 9-11 compare la pri-

ma sequenza IRE, in cui la madre chiede al figlio che cosa sia il foraggio, il figlio risponde in modo sbagliato e la madre valida negativamente la sua risposta, suggerendo di consultare il libro. La stessa sequenza IRE si presenta successivamente (righe 63-67).

Il figlio legge la definizione di foraggio nel vocabolario, la mamma gli rivolge la domanda per verificare se ha capito (“*quindi*”, riga 63), la risposta del figlio è sbagliata (“è un prodotto naturale per gli insetti” righe 65-66), e perciò la mamma valida negativamente e, invece che fornire la risposta corretta, suggerisce al figlio di rileggere di nuovo. Un'altra sequenza IRE è presente nella parte finale della trascrizione in cui la mamma, dopo che il figlio ha riletto la definizione, domanda ancora una volta che cosa sia il foraggio, il figlio risponde correttamente e così la mamma valida positivamente la risposta (righe 77-79).

In sintesi, in questo esempio sono presenti tre sequenze IRE in cui è la madre che rivolge le domande e valida le risposte del figlio, proprio come avviene tra insegnanti e alunni. In altre parole il genitore ripropone un atteggiamento tipico dell'insegnante, adottando la sua stessa modalità comunicativa sostanzialmente strutturata con la classica “tripletta” (IRE).

8. *Spiegazione espansa e uso degli artefatti semiotici: quando il genitore conosce la cultura della scuola e i linguaggi disciplinari*

Abbiamo inoltre osservato che quando il genitore espande la spiegazione, non fornendo la risposta alla domanda, si avvale anche degli artefatti semiotici tipici della scuola (diari, atlanti, libri operativi, sussidiari) e cerca di dividerne l'uso con il figlio/a. Nel nostro *corpus* di dati, i genitori mostrano di conoscerli e di saperli applicare all'esercizio in modo competente. L'interesse verso l'uso degli artefatti semiotici è dovuto alla particolare rilevanza che acquisiscono nella costruzione di significati condivisi utili allo scopo dell'attività (Caronia, 2019; Goodwin, 2007;). Nei prossimi due esempi presentiamo questa pratica attivata da due madri che, all'interno della *spiegazione espansa*, rendono rilevante questi artefatti semiotici per la ricerca del significato di alcune parole.

Nell'esempio successivo la bambina non conosce una parola e perciò pone una domanda alla madre che, oltre a non fornire subito la risposta, propone alla figlia il vocabolario (*artefatto semiotico*) e le procedure da seguire affinché possa trovare in modo autonomo il significato del termine. L'esempio è incentrato sull'evidenza di alcuni turni comunicativi

in cui la mamma insegna l'uso del vocabolario per la ricerca della parola "accollato".

Es. 3. "Mamma, cosa vuol dire 'accollato'?"

M= mamma uzbeka

S= figlia uzbeka (otto anni)

S. è in camera, la mamma in cucina. S. sta sfogliando il vocabolario.

- 1-4 turni eliminati
 5 S mamma (.) cosa vuol dire accollato?
 6-12 turni eliminati
 13 M **e sarà qui ((tocca con l'indice la copertina**
 14 **del vocabolario))**
 15 S ^((apre il vocabolario))
 16 ^(ma non c'è::)
 17 M **((avvicina le mani al vocabolario per sfogliarlo))**
 18 S **((sfoglia il vocabolario con M))**
 19 M **((ritrae la mani e lascia che S cerchi da sola))**
 20 S ^((gira le pagine))
 21 S ^attra:tto: a- apo: a-
 22 ^((sfoglia in vocabolario pagina per pagina))
 23 S ^accollato

S. sta svolgendo un esercizio di grammatica che consiste nell'individuare le parole che contengono al loro interno la parola "collo". La bambina sta cercando di capire se la parola "accollato" rientra tra queste, ma non ne conosce il suo significato. L'interazione si apre con la domanda della bambina, "cosa vuol dire 'accollato?'", a cui la madre non fornisce subito la risposta. Successivamente la mamma suggerisce alla figlia di utilizzare il vocabolario, tocca l'oggetto e così facendo orienta la bambina all'uso dell'artefatto. In tutta l'interazione verbale la madre guida la bambina attraverso domande e suggerimenti, avvicina più volte le mani nell'intento di sfogliare il vocabolario, ma le ritrae più volte in modo che la figlia provi da sola (riga 13-23). Questi gesti interrotti, che caratterizzano gran parte dell'interazione verbale hanno la funzione di accompagnare l'istruzione della madre senza però sostituirsi a ciò che sta svolgendo la figlia, e così facendo l'adulto adotta un'azione congiunta e si propone come un modello di condotta (Mantovani, 2008).

Anche nell'estratto successivo un'altra madre si mostra competente nell'uso degli artefatti semiotici (libri, quaderni, atlante).

Es. 4. “Mamma che cosa è il foraggio?”

M= mamma italiana

V= figlio italiano (otto anni)

V. sta scrivendo sul libro degli esercizi di geografia. La mamma è in un'altra stanza.

- 1 V MAMMA che cos'è::: il for::aggio::
 2-8 turni eliminati
 9 M che cosa è il foraggio
 10 V dove si fanno i fori::
 11 M ((*indica il libro*))
 12 no::: va a vedere ^se lo trovi prima
 13 questo è il **libro operativo**
 15 V ^((*guarda le pagine*)) si
 16 M allora lo devi cercare sul **libro vero**
 17 V l'ho lasciato a scuola
 18 M ((*sposta l'astuccio per vedere la pila di libri*))
 19 **quello della geografia::**
 20 V sì
 21 M *no* ((*alza alcuni libri*))
 22 V **è l'atlante ((*tocca il libro*))** *be=però=lo* ^potrei
 23 andare a cercare anche sull'atlante

In questo estratto la madre, come già analizzato nell'esempio 3, non risponde alla domanda del figlio e la spiegazione espansa si sviluppa con la ricerca del “libro vero”, cioè il libro di geografia in cui dovrebbe essere presente la definizione della parola “foraggio”. Tutta l'interazione verbale successiva è caratterizzata dalla ricerca di questo libro tra quelli presenti sul tavolo, in cui più volte la madre chiede conferma al figlio se sia proprio il libro di geografia quello che manca.

In questo estratto la madre dimostra di conoscere le diverse tipologie dei testi relativi alla geografia: libro di testo (“*libro vero*”, riga 16), libro operativo, atlante. In altre parole la madre manifesta di sapersi muovere con competenza tra le tante varietà di testi e di saperli individuare non solo in base al titolo e alla loro copertina, ma anche per il loro diverso utilizzo: ci sono libri che servono per lo studio dei contenuti e dei concetti (libro di testo), libri che servono per esercitarsi e rinforzare le conoscenze (libro operativo), libri che servono per approfondire le conoscenze e acquisirne delle nuove (atlante). Quindi una madre capace di dimostrare una propria competenza verso la cul-

Il primo e secondo estratto rappresentano esempi di ancoraggio all'esperienza familiare utilizzati dalle madri per far comprendere meglio la loro spiegazione al figlio/a. In altre parole l'ancoraggio esperienziale può essere identificato come una strategia didattica adottata da alcuni genitori per aiutare il figlio nella comprensione dei concetti. Questo può essere considerato un esempio di come il capitale culturale di una famiglia può sostenere lo svolgimento del compito e diventare funzionale al processo di apprendimento del bambino. Anche nello studio condotto da Crafter e de Abreu (2013) viene sottolineato come alcune esperienze di vita quotidiana svolte dai bambini con i familiari (contare il resto della spesa, fare giochi di logica ecc.) possono consolidare l'acquisizione dei concetti matematici appresi a scuola. Alla luce di ciò, la pratica dell'ancoraggio alle esperienze familiari risulta rilevante almeno per due aspetti: il primo perché rappresenta un'occasione per consolidare gli apprendimenti scolastici, grazie all'utilizzo di ricordi concreti di vita quotidiana, il secondo perché rappresenta una modalità per valorizzare la cultura familiare che continua ad essere ricca di significato per ogni bambino (Milani, 2018).

Conclusioni

Sebbene vi siano diverse ricerche italiane e internazionali che hanno analizzato come i genitori sono coinvolti nello svolgimento dei compiti dei figli e come essi dedicano il loro tempo nel monitorare e supportare questa attività a casa (Crafter, de Abreu, 2013; Pontecorvo, Marsico, Liberati, 2013;), sono ancora poche quelle che si sono occupate di mettere in evidenza le modalità effettivamente adottate dall'adulto affinché tale supporto avvenga (Goodwin, 2007).

Il presente studio si colloca in questo secondo filone di ricerche grazie all'analisi di interazioni verbali videoregistrate durante l'attività dei compiti svolti dai figli in famiglia. Abbiamo cercato di sottolineare come l'attività della spiegazione è supportata dalla presenza di pratiche ricorrenti adottate dal genitore per favorire l'apprendimento del figlio e come esse rivelano particolari competenze e riferimenti culturali propri dell'adulto.

Da questo studio è emerso che, di fronte a un'esplicita richiesta di spiegazione di parole sconosciute da parte dei bambini, i genitori adottano due diversi tipi di interazioni. La prima consiste nel fornire una risposta immediata alla domanda del figlio (es. 1) definita da noi come spiegazione chiusa, in quanto la risposta da parte del genitore permette

al bambino di comprendere subito il concetto (attenzione al prodotto e al risultato). La seconda, invece, consiste nel ritardare la risposta attesa dal bambino aprendo così una spiegazione espansa, costituita a sua volta da tre tipologie di pratiche, quali: la sequenza di interrogazione IRE, l'uso di artefatti semiotici e l'uso della cultura familiare (esempi 2-3-4-5).

In tutte queste pratiche è stato da noi evidenziato un allineamento delle madri alla cultura della scuola che è osservabile non solo dall'uso della tripletta valutativa IRE (es. 2), ma anche dalla conoscenza degli artefatti semiotici (libri operativi, atlanti, sussidiari, vocabolari) (esempi 3-4).

Dal loro modo di allinearsi alle richieste del figlio, queste madri sembrano corrispondere all'idea di un genitore "istituzionalmente competente", altrimenti definito da Wingard e Forsberg (2009) come genitore "pedagogicalizzato", cioè un genitore che accompagna nell'esecuzione del compito senza sostituirsi al figlio, che conosce le richieste della scuola nei confronti della famiglia, che agisce allineandosi alla condotta tipica dell'insegnante adottando le sue modalità e intenti didattici.

Nell'attività della spiegazione, alcune di queste madri ricorrono anche ai ricordi di esperienze familiari, come vacanze e attività ricreative pomeridiane (esempi 1-5), che sono utilizzati per rendere più comprensibile una parola o un concetto. L'ancoraggio alla vita familiare diventa, quindi, un passaggio rilevante per due motivi: il primo perché rappresenta una risorsa per la comprensione di parole "lontane", un aggancio concreto ed emotivamente significativo per l'acquisizione di concetti astratti grazie al riferimento ad esperienze vissute con i familiari (Fasulo, Pontecorvo, 1999; Milani, 2018); il secondo perché attraverso questo aggancio le madri riescono a rendere visibile e significativo tutto ciò che è iscrivibile alla propria cultura familiare (Bolognesi, 2013; Crafter, de Abreu, 2013; Silva, 2011).

A partire da questa ultima considerazione riteniamo, quindi, che i compiti a casa possono essere considerati un "oggetto transcontestuale" capace di creare collegamenti tra casa e scuola. In questo passaggio tra i due contesti, la cultura della scuola e le culture familiari possono entrare in contatto, sovrapporsi, sostenersi a vicenda, ma anche confliggere, per il raggiungimento di un obiettivo comune: supportare il processo di apprendimento del bambino e perciò anche la sua riuscita scolastica (Baker, Keogh, 1995). E su questo ultimo aspetto, la riuscita scolastica, intendiamo fare alcune considerazioni a partire dai risultati di questo studio. Essere genitori "istituzionalmente competenti" è un atteggiamento che aiuta la riuscita scolastica del figlio? E quando non si è in

grado di essere genitori “istituzionalmente competenti” che cosa accade al percorso scolastico di un bambino e di una bambina? Proviamo a ritornare al nostro campione.

Il gruppo delle madri risulta essere disomogeneo rispetto all'appartenenza socio-economica (una di loro appartiene a un cetto medio alto con laurea, due a un cetto medio con laurea e diploma e una a cetto medio-basso con diploma) e a quella culturale (due sono italiane, una di origine uzbeka e una di origine rumena). Il gruppo invece è omogeneo rispetto al modello di genitore “istituzionalmente competente” poiché tutte loro dimostrano di conoscere la cultura della scuola e i suoi linguaggi impliciti, e di saperla utilizzare con il proprio figlio durante i compiti a casa. E ciò è ancora più avvalorato dal fatto che sono proprio queste famiglie che hanno accettato di essere coinvolte nella ricerca, comprendendone le ragioni pedagogiche intrinseche. Nel campione, infatti, mancano proprio quei genitori che sono lontani dalla cultura della scuola e che difficilmente rispondono alle richieste delle insegnanti.

Tuttavia, questo loro essere allineate alla cultura della scuola non rappresenta una condizione sufficiente per la riuscita scolastica dei figli poiché solo alcuni bambini di questo gruppo hanno un buon rendimento scolastico (bambina di lingua italiana e bambina di lingua uzbeka) mentre altri hanno risultati medio-bassi (bambino italiano e bambino di lingua rumena). E questo ci conduce all'idea che essere genitori “istituzionalmente competenti” può essere un atteggiamento che aiuti il figlio nello svolgimento del compito, quando le consegne degli esercizi non sono chiare, ma che non sia un aspetto determinante per “andare bene a scuola”. È necessario, quindi, indagare o incrociare anche altri fattori che possono concorrere, o meno, alla riuscita scolastica, come: le specificità personali di ogni bambino, il capitale sociale delle famiglie, unitamente al clima socio-relazionale presente in classe e alle aspettative dell'insegnante sul possibile rendimento di certe tipologie di allievi (Grasso, 2015; Ravecca, 2009).

Riteniamo comunque che la conoscenza, da parte degli insegnanti, di come avviene lo svolgimento dei compiti a casa possa costituire un primo importante tassello per riflettere sul suo collegamento con la riuscita scolastica. Assegnare una lettura, un problema, uno studio di una pagina di storia può non avere lo stesso impatto in tutte le famiglie. Cosa accade al processo di apprendimento di un bambino e di una bambina, quando il genitore per diversità linguistica, ma anche per uno scarso capitale socioeconomico e culturale, non riesce a comprendere gli esercizi, i linguaggi disciplinari e le altre richieste che la scuola

dà per scontato che la famiglia conosca? E, a seguito di ciò, cosa può accadere a quel bambino e a quella bambina nel suo intero percorso scolastico?

Questi interrogativi possono diventare ulteriori piste di approfondimento da cui partire per individuare altri percorsi di ricerca e di riflessione pedagogica. In particolare, la videoanalisi rappresenta uno strumento formativo pedagogicamente rilevante poiché permette a educatori e insegnanti di costruire una riflessività condivisa sulle loro pratiche scolastiche, tra le quali rientra anche lo svolgimento dei compiti a casa che, ad oggi, necessita ancora di analisi e di ulteriore definizione teorico-metodologica (Tochon, 2007, trad. it. 2009).

Appendice – Convenzioni di trascrizione

Le trascrizioni delle interazioni tra madri e figli sono in linea con le convenzioni dell'Analisi della Conversazione di Gail Jefferson (1985):

[punto di inizio di sovrapposizione tra due parlanti
(.)	micro-pausa inferiore ai due secondi
(2.1)	pause contate in secondi
(ciao)	dubbi sul parlato
<u>ciao</u>	enfasi
CIAO	aumento del volume
((legge))	breve annotazione riguardo gesti e azioni
ciao::	prolungamento vocalico
cia-	troncamento di una parola
ciao=ciao	continuità tra due parole
°ciao°	abbassamento del volume
^	inizio del gesto descritto in corsivo nella linea successiva dentro la doppia parentesi

Riferimenti bibliografici

- Arcidiacono F. (2007): L'osservazione dei rientri a casa: studio etnografico della vita quotidiana in famiglia. *Rassegna di psicologia*, 14, pp. 155-174.
- Baker C., Keogh J. (1995): Accounting for Achievement in Parent-Teacher Interviews. *Human Studies*, 18(2-3), pp. 263-300.

- Bolognesi I. (2013): *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bolognesi I. (2016): Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale. Un progetto di ricerca azione per la costruzione di una cultura della partecipazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 81-93.
- Bolognesi I. (2018): *Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati*. In S. Olivieri (a cura di), *Ragazze e Ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*. Pisa: ETS, pp. 193-204.
- Campana G., Lanfranchi S. (2018): A chi servono i compiti a casa? *Psicologia per la scuola*, 2, pp.12-15.
- Caronia L. (2019): *Following and Analyzing an Artifact: Culture-through-Things*. In F. Cooren, Malbois F. (eds.): *Methodological and Ontological Principles of Observation and Analysis*. New York: Routledge, pp. 112-138.
- Caselli P. (2019): The Role of Caregivers in Children's Linguistic-Conversational Development: A Review of Italian Pedagogical Studies. *Form@re*, 2(19), pp. 393-404.
- Cescato S. (2016): Visibile e invisibile nei dati visuali. La video-analisi in ambito educativo: questioni metodologiche. *Enciclopedia*, 20(44), pp. 73-88.
- CNEL (2009): *Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano* (www.anolf.it/archivio/2G/download_II_generazioni/doc_CNEL_3_12_09.pdf; ultima consultazione: 30 agosto 2019).
- Coleman J.S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- Cooper H., Robinson J.C., Patall E.A. (2006): Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, pp. 1-62.
- Crafter S., de Abere G. (2013): *Exploring Parents' Cultural Models of Mathematical Knowledge in Multi Ethnic Primary School*. In G. Marsico, K. Loji, A. Innacone (eds.): *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics between Family and School*. Charlotte (NC): Information Age Publishing, pp.3-34.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009): *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese*. Bologna: il Mulino.
- De Grada E., Bonaiuto M. (2002): *Introduzione alla psicologia sociale discorsiva*. Roma-Bari: Laterza.
- Epstein J.L. (2001): *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder: Westview Press.
- Fasulo A., Pontecorvo C. (1999): *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma: Carocci.
- Favaro G. (2014): Stranieri e disuguali? Le scelte scolastiche degli adolescenti non italiani tra rappresentazioni, ostacoli e attese. *Educazione interculturale*, 12, pp. 9-27.
- Fele G. (2007): *L'analisi della conversazione*. Bologna: il Mulino.
- Flunger B., Trautwein U., Nagengast B., Ludtke O., Niggli A., Schnyder I. (2015): The Janus-Faced Nature of Time Spent on Homework: Using La-

- tent Profile Analyses to Predict Academic Achievement over School Year. *Learning and Instruction*, 39, pp. 97-106.
- Foyle H.C., Bailey G.D. (1988): Research Homework Experiments in Social Studies: Implications for Teaching. *Social Education*, 52, 292-298.
- Galatolo R., Vassallo E., Caronia L. (2015): "Je m'en mets toute seule". Séquences d'étayage dans des repas de famille. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 101, pp. 117-135.
- Goldman R., Pea R., Barron B., Derry S.J. (a cura di) (2007): *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Trad. it. Milano: Cortina, 2009.
- Goodwin C. (2007): Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse e society*, 18, pp. 53-73.
- Grasso M. (2015): Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. *Rivista di Educazione Familiare*, 1, pp. 1-16.
- Izquierdo C., Sadik T.K., Fadigante M., Arcidiacono F., Gutiérrez K., Pontecovo C. (2006): *Working Families' Engagement in Children Activities: View from Italian and Americans Families*. Working Paper n. 62. Los Angeles (CA): UCLA Sloan Center on Everyday Lives of Families.
- Keith T.Z., Diamond-Hallam C., Fine J.G. (2004). Longitudinal Effects of In-School and Out-of-School Homework on High School Grades. *School Psychology Quarterly*, 19(3), pp. 187-211.
- Lee Y. (2007): Third Turn Position in Teacher Talk: Contingency and Work of Teaching. *Journal of pragmatics*, 39, pp.180-206.
- Jefferson G. (1985): *An Exercise in the Transcription and Analysis of Laughter*. In T. Van Dijk (ed.): *Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press, pp. 25-34.
- Mantovani G. (2008): *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: il Mulino.
- Marsico G., Koji Komatsu, Iannacone A. (2013): *Crossing Boundaries. Intercontextual Dynamics between Family and School*. Charlotte (NC): Information Age Publishing.
- Merieu P. (2002): *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Milano: Feltrinelli.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Morawska A., Sanders M., Goadby E., Headley C., Hodge L., McAuliffe C., Anderson E. (2011): Is the Triple P-Positive Parenting Program Acceptable to Parents from Culturally Diverse Backgrounds? *Journal of Child and Family Studies*, 20(5), pp. 614-622.
- Padiglione V., Giorgi S. (a cura di) (2010): *Etnografi in famiglia. Riflessività, luoghi e relazioni*. Roma: Kappa.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1991): *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.
- Pontecorvo C., Monaco C. (2013): *How School Enters Family's Every Day Life*. In G. Marsico, K. Komatsu, A. Iannacone (eds.), *Crossing Boundaries. Inter-*

- contextual Dynamics between Family and School*. Charlotte (NC): Information Age Publishing, pp. 3-34.
- Ravecca A. (2009): *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Silva C. (2011): *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Tochon F.V. (2007): *Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica*. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry (a cura di), *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2009, pp. 83-101.
- Tonucci F. (2003): *Se i bambini dicono: adesso basta!* Bari: Laterza.
- Vygotskij L.S. (1926-1928): *Storia delle funzioni psichiche superiori*. Trad. it. Firenze: Giunti Barbera, 1974.
- Weininger Elliot B., Laureau, A. (2003): Translating Bourdieu into American Context: the Question of Social Class and Family-School Relations. *Science Direct*, 31, pp. 375-402.
- Wingard L., Forsberg L. (2009): Parent Involvement in Children's Homework in American and Swedish Dual Earner Families. *Sciences Direct Journal of Pragmatics*, 41, pp. 1576-1595.