

Fare i compiti a casa con i genitori: riflessioni per la prassi educativa e didattica degli insegnanti

Vittoria Colla

Abstract – Consistently with the notion of “family-school partnership”, parents’ involvement in school life, particularly in homework, has recently increased. Teachers have access to homework in the school context, when they assign it and then, once it is completed, when they correct it. But what happens when homework “enters the home”? How do parents take part in this activity? Based on the analysis of 62 homework sessions videorecorded in 19 Italian families, and focusing on ordinary parent-child interaction, the article illustrates three practices through which parents take part in the homework activity: 1) organizing the material space and regulating homework time; 2) engaging in learning activities typical of the school context; 3) evoking the standards and values of the school. By showing how parents can support their children during homework, this study promotes teachers’ reflexivity about this activity and, more generally, about parental involvement in the school.

Riassunto – Tra le attività di coinvolgimento dei genitori nel mondo della scuola, i compiti a casa svolgono un ruolo cruciale. Gli insegnanti hanno accesso ai compiti nel contesto scolastico, in particolare al momento dell’assegnazione e poi, una volta completati, durante per la correzione. Ma cosa succede quando i compiti “entrano in famiglia”? In che modo i genitori partecipano a questa attività? Basandosi sull’analisi di 62 sessioni videoregistrate in 19 famiglie italiane, l’articolo illustra tre pratiche attraverso cui i genitori prendono parte all’attività dei compiti: 1) allestire lo spazio materiale e regolare i tempi di svolgimento dei compiti; 2) realizzare attività didattiche tipiche del contesto scolastico; 3) enunciare gli standard e i valori della scuola. Mostrando il supporto che i genitori possono dare allo svolgimento dei compiti, questo studio promuove la riflessività degli insegnanti rispetto al tema dei compiti a casa e, più in generale, del coinvolgimento dei genitori nel mondo della scuola.

Keywords – homework, parent-child interaction, parental involvement, video-ethnography, teacher reflexivity

Parole chiave – compiti a casa, interazione genitori-figli, coinvolgimento dei genitori, video-etnografia, riflessività degli insegnanti

Vittoria Colla è Ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze dell’educazione dell’Università di Bologna. La sua ricerca si inserisce nell’ambito della pedagogia della vita quotidiana ed è volta a indagare la portata educativa delle conversazioni tra genitori e figli durante le attività tipiche del quotidiano familiare. Un ulteriore ambito di ricerca riguarda le interazioni nei contesti sanitari, più specificamente durante le visite oncologiche, pediatriche e con minori stranieri non accompagnati. Tra le sue pubblicazioni: *Education in everyday family life. Language, culture, and morality in homework interactions* (Pisa, ETS, 2023); *I compiti a casa. Linguaggio e apprendimento quando la scuola entra in famiglia* (in coll. con L. Caronia, Milano, Raffaello Cortina, 2024).

1. Introduzione

Negli ultimi decenni, la partecipazione dei genitori degli alunni alla vita scolastica è notevolmente aumentata. Le ricerche nazionali e internazionali hanno infatti proposto il coinvolgimento dei genitori (c.d. “*parental involvement*”) come formula per promuovere successo scolastico e inclusione sociale¹. L’idea che i docenti debbano collaborare con i genitori per costruire una vera e propria “alleanza”² è divenuta un assunto indiscusso alla base delle politiche educative (cfr. Nota MIUR 22/11/2012) e dell’azione pedagogica quotidiana degli insegnanti. Tra le diverse attività di coinvolgimento dei genitori nel mondo della scuola (e.g., colloqui genitori-insegnanti, assemblee, feste)³, i compiti a casa svolgono un ruolo cruciale, in quanto costituiscono un’occasione quotidiana per prendere parte al percorso scolastico, soprattutto alla scuola primaria⁴. I genitori degli alunni di scuola primaria hanno infatti maggiori probabilità di essere coinvolti nei compiti rispetto ai genitori degli studenti della scuola secondaria per vari motivi, tra cui la giovane età degli alunni, la loro scarsa esperienza in questa attività, i contenuti accessibili per la maggior parte dei genitori, il livello elementare degli esercizi assegnati e, di conseguenza, il senso di autoefficacia e la fiducia intellettuale dei genitori nell’aiutare i propri figli⁵. Attività sempre più oggetto di critiche, ma anche prassi didattica storicamente consolidata e quindi spesso data per scontata, i compiti si muovono da scuola a casa, andata e ritorno, connettendo questi due microcontesti centrali nel percorso educativo degli alunni⁶. Nella loro esperienza, gli insegnanti hanno accesso ai compiti nel contesto scolastico, in particolare al momento dell’assegnazione e poi, una volta completati, per la correzione. Ma cosa succede quando i compiti “entrano in famiglia”? Come si fanno i compiti nel contesto domestico? In che modo i genitori prendono parte a questa attività, ratificandone – o al contrario mettendone in discussione – l’appropriatezza e l’efficacia, promuovendo – o meno – l’apprendimento degli alunni? Lo svolgimento concreto e quotidiano dei compiti a casa, come attività al confine tra le tradizionali modalità didattiche della scuola e le funzioni della

¹ J.L. Epstein, *School, Family and Community Partnerships. Preparing educators and improving schools*, Boulder (US), Westview Press, 2001.

² E. Marescotti, A. Thiene, *Presentazione del numero monografico “La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore. La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative”*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, 10(15-16), 2018, pp. 3-5; M. Contini (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci, 2012.

³ P. Milani, *Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia dei rapporti fra scuole e famiglie*, in “Rivista italiana di educazione familiare”, 1, 2012, pp. 25-37.

⁴ V. Colla, *Education in everyday family life. Language, culture, and morality in homework interactions*, Pisa, ETS, 2023.

⁵ J.S. Eccles, R. D. Harold, *Parent-school involvement during the early adolescent years*, in “Teachers College Record”, 94, 1993, pp. 568-587; K.V. Hoover-Dempsey, H. M. Sandler, *Why do parents become involved in their children’s education?*, in “Review of Educational Research”, 67(1), 1997, pp. 3–42.

⁶ G. Marsico, K. Koji, A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries. Intercontextual dynamics between family and school*, Charlotte (US), Information Age Publishing, 2013; K. Montalbetti, C. Lisimberti, *Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia*, in “Pedagogia Oggi”, 1, 2020, pp. 309-322.

genitorialità nel loro esercizio contestualizzato, è ancora in gran parte una “black box”, un ambito di conoscenza fondamentale eppure sottratto a conoscenza, expertise e riflessività dei docenti.

A partire da una ricerca pluriennale di tipo video-etnografico e osservativo, il presente articolo dà a vedere “l'altra faccia dei compiti”, quella a cui tipicamente gli insegnanti non hanno accesso, mostrando come i compiti vengono svolti quotidianamente nel contesto familiare. Basato su un corpus di 62 sessioni di compiti a casa videoregistrate in 19 famiglie italiane con bambini che frequentano la scuola primaria, e utilizzando lo strumento analitico dell'analisi della conversazione, il contributo mostra che i compiti a casa si configurano come attività interattiva, realizzata in maniera congiunta da figli e genitori. In particolare, l'articolo illustra tre modi ricorrenti in cui i genitori prendono parte all'attività dei compiti, che riguardano la gestione dello spazio e del tempo, la realizzazione di attività didattiche tipiche del contesto scolastico (e.g., spiegazione, interrogazione, correzione dei compiti svolti), e l'enunciazione degli standard e dei valori tipici della scuola (e.g., “l'insegnante ha sempre ragione”; “bisogna scrivere in corsivo”). Innestando le proprie riflessioni sull'analisi dettagliata di una serie di esempi empirici, l'articolo offre una prospettiva inedita su quella che è una risorsa didattica utilizzata in maniera pervasiva e spesso data per scontata nella prassi didattica quotidiana. Mostrando i modi situati e interattivi in cui i genitori supportano lo svolgimento di questa attività, questo studio fa emergere interrogativi e considerazioni, con l'obiettivo di promuovere la riflessività degli insegnanti e dei professionisti nel campo dell'educazione rispetto al tema dei compiti a casa e, più in generale, del coinvolgimento dei genitori nel mondo della scuola.

Prima di illustrare lo studio e i suoi risultati, nella prossima sezione (n. 2) ripercorriamo il dibattito contemporaneo sui compiti a casa, prendendo in considerazione le numerose ricerche condotte sul tema.

2. I compiti a casa tra dibattiti e ricerche

I compiti a casa sono una risorsa didattica consolidata e diffusa in diversi sistemi educativi, anche a livello internazionale⁷. Si tratta di una pratica quotidiana, proposta da decenni e per lungo tempo data per scontata, considerata da insegnanti, alunni e genitori come una componente “naturale” del percorso scolastico. Eppure, negli ultimi anni qualcosa è cambiato: i compiti hanno attirato sempre maggiore attenzione, passando dallo sfondo alla ribalta del dibattito pubblico e della ricerca educativa. L'aumento di interesse per questo tema è con tutta probabilità dovuto al crescente coinvolgimento dei genitori. In nome dell'alleanza scuola-famiglia⁸ e di modelli di genitorialità ormai *mainstream* che vedono i genitori coinvolti

⁷ R. Lehner-Mear, V. Colla, *Crossing the line? Exploring situated, interactional negotiations of parental involvement in primary homework in England and Italy*, in “British Educational Research Journal”, 00, 2024, pp. 1-23.

⁸ M. Contini (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, cit.

attivamente in ogni aspetto della vita dei loro figli⁹, i compiti sono passati dall'essere un'attività silenziosa e autonoma degli alunni a costituire un'impresa familiare, in cui i genitori sono coinvolti quotidianamente¹⁰. Pesando sulle *routines* familiari e coinvolgendo gli adulti, i compiti hanno attirato sempre maggiore attenzione, riflessioni e critiche, rivelandosi un tema profondamente divisivo, dentro e fuori dal contesto della ricerca accademica.

In questo acceso dibattito, i sostenitori dei compiti a casa sottolineano come questa risorsa didattica possa promuovere l'apprendimento, dando ai bambini la possibilità di consolidare conoscenze e competenze apprese nel contesto scolastico¹¹. In particolare, il coinvolgimento dei genitori in questa attività aiuterebbe i bambini a studiare con maggiore attenzione e in maniera proficua¹². I compiti a casa promuovrebbero anche altre forme di apprendimento, aiutando i bambini a sviluppare competenze organizzative e di gestione del tempo¹³, ma anche senso di responsabilità, fiducia in se stessi e autonomia¹⁴. Inoltre, i compiti sono spesso visti come un punto di contatto prezioso tra casa e scuola¹⁵: grazie ai compiti a casa, i genitori possono scoprire le attività didattiche e gli argomenti trattati a scuola, monitorare quotidianamente l'apprendimento del proprio figlio e conoscerne l'andamento scolastico. In altre parole, i compiti sono una finestra aperta sulla scuola, che consente ai genitori di conoscere – seppur in maniera indiretta – cosa succede in questo contesto.

Sul versante opposto, le (numerose) voci critiche sottolineano la mancanza di dati certi circa gli effetti dei compiti a casa sull'apprendimento, effetti che sarebbero pressoché nulli per i bambini della scuola primaria¹⁶. Non solo. I compiti a casa sono spesso visti come un'importante

⁹ C. Faircloth, *Intensive parenting and the expansion of parenting*, in E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, J. Macvarish (Eds.), *Parenting culture studies*, London, Palgrave Macmillan, 2014; C. Vincent, *The children have only got one education and you have to make sure it's a good one: Parenting and parent-school relations in a neoliberal age*, in "Gender and Education", 29(5), 2017, pp. 541-557; E. Ochs, T. Kremer-Sadlik, *The good enough family*, in E. Ochs, T. Kremer-Sadlik (Eds.), *Fast forward family. Home, work and relationships in middle-class America*, Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press, 2013.

¹⁰ T. Kremer-Sadlik, M. Fatigante, *Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education*, in "Childhood", 22(1), 2015, pp. 67-84.

¹¹ M. Costa, A.P. Cardoso, C. Lacerda, A. Lopes, C. Gomes, *Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils*, in "Procedia – Social and Behavioral Sciences", 217, 2016, pp. 139-148.

¹² K.V. Hoover-Dempsey, A.C. Battiato, J.M.T. Walker, R.P. Reed, J.M. DeJong, K.P. Jones, *Parental involvement in homework*, in "Educational Psychologist", 36(3), 2001, pp. 195-209; E.A. Patali, H. Cooper, J.C. Robinson, *Parent involvement in homework: A research synthesis*, in "Review of Educational Research", 78(4), 2008, pp. 1039-1101; J.M.T. Walker, K.V. Hoover-Dempsey, D.R. Whetsel, C.L. Green, *Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parents Leaders*, in "Harvard Family Research Project", 2004.

¹³ L. Corno, J. Xu, *Homework as the job of childhood*, in "Theory into Practice", 43(3), 2004, pp. 227-233.

¹⁴ H.C. Foyle, G.D. Bailey, *Research homework experiments in social studies: Implications for teaching*, in "Social Education", 52, 1988, pp. 292-298; T.Z. Keith, C. Diamond-Hallam, J.G. Fine, *Longitudinal effects of in-school and out-of-school homework on high school grades*, in "School Psychology Quarterly", 19(3), 2004, pp. 187-211.

¹⁵ J.L. Epstein, *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, cit.

¹⁶ H. Cooper, *The battle over homework (3rd edition)*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2007; B. Flunger, U. Trautwein, B. Nagengast, O. Ludtke, A. Niggli, I. Schnyder, *The Janus-faced nature of time spent on homework*:

fonte di stress e tensioni familiari¹⁷, in linea con quanto dimostrato da alcune ricerche¹⁸. Da questo punto di vista, i compiti sarebbero un'attività che richiede un notevole investimento di tempo ed energie, anche emotive, a fronte di un effetto trascurabile in termini di apprendimento. I sostenitori della "crociata contro i compiti"¹⁹ evidenziano inoltre che i compiti potrebbero contribuire a riprodurre le differenze socioculturali esistenti. Proprio perché si svolgono in un contesto domestico più o meno adatto all'apprendimento e sfruttano la presenza di genitori più o meno esperti nelle materie scolastiche, i compiti avrebbero un effetto importante nel perpetuare e addirittura nell'aumentare le differenze nel rendimento scolastico degli alunni, spesso dovute alle specifiche origini socioculturali²⁰.

Dopo decenni di dibattiti e ricerche, il dilemma – per alcuni addirittura una "battaglia"²¹ – sui compiti a casa è ancora lungi dall'essere risolto. Nel filone di ricerca sul tema, che, come abbiamo visto, è particolarmente ricco, emerge tuttavia un aspetto ancora poco indagato, un ambito di ricerca poco frequentato eppure cruciale: si tratta dei compiti a casa svolti nel loro contesto "naturale", ovvero nel contesto familiare quotidiano. A fronte delle numerose ricerche condotte tramite interviste, focus group, questionari o altri metodi "self-report", sono pochi gli studi osservativi che si sono concentrati sui modi concreti e interattivi in cui "si fanno i compiti", giorno dopo giorno, nelle case delle famiglie. Tra queste ricerche, troviamo ad esempio lo studio di Kremer-Sadlik e Fatigante²², che confronta le pratiche interattive di svolgimento dei compiti in famiglie americane e italiane. In questo studio, le autrici mostrano che i genitori americani adottano uno "sguardo valutativo da insegnante"²³ insistendo affinché i loro figli soddisfino standard molto elevati nella performance scolastica; al contrario, i genitori italiani coinvolti in questo studio sembrano adottare posizioni più ambivalenti rispetto ai compiti, al punto da arrivare persino a mettere in dubbio la legittimità delle richieste degli insegnanti. Studi simili

Using tent profile analyses to predict academic achievement over school year, in "Learning and Instruction", 39, 2015, pp. 97-106.

¹⁷ E. Kralovec, J. Buell, *The End of Homework: How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*, Boston, Beacon, 2000.

¹⁸ A. Moè, I. Katz, R. Cohen, M. Alesi, *Reducing homework stress by increasing adoption of need-supportive practices: Effects of an intervention with parents*, in "Learning and Individual Differences", 82, 2020, 101921; R.M. Pressman, D.B. Sugarman, M.L. Nemon, J. Desjarlais, J.A. Owens, A. Schettini-Evans, *Homework and family stress: With consideration of parents' self confidence. Educational level, and cultural background*, in "The American Journal of Family Therapy", 43, 2015, pp. 297-313; Y. Solomon, J. Warin, C. Lewis, *Helping with homework? Homework as a site of tension for parents and teenagers*, in "British Educational Research Journal", 28(4), 2002, pp. 603-622.

¹⁹ B.P. Gill, S.L. Schlossman, *A sin against childhood: Progressive education and the crusade to abolish homework, 1897-1941*, in "American Journal of Education", 105, 1996, pp. 27-66.

²⁰ I. Bolognesi, *Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati*, in Ulivieri S. (a cura di), *Ragazze e Ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, Pisa, ETS, 2018; G. Favaro, *Stranieri e disuguali? Le scelte scolastiche degli adolescenti non italiani tra rappresentazioni, ostacoli e attese*, in "Educazione interculturale", 12, 2014, pp. 9-27.

²¹ H. Cooper, *The battle over homework (3rd edition)*, cit.

²² T. Kremer-Sadlik, M. Fatigante, *Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education*, cit.

²³ *Ivi*, p. 75.

hanno mostrato che, attraverso le loro pratiche interattive, i genitori dimostrano di sentirsi responsabili per il completamento dei compiti e, al tempo stesso, educano i bambini alla priorità di questa attività su altre²⁴. Altri studi hanno mostrato come i genitori incarnino l'insegnante a casa²⁵, riproducendo il sistema morale e i formati interattivi tipici della scuola durante lo svolgimento dei compiti²⁶. In linea con questo tipo di ricerche, il presente articolo si concentra sulle interazioni spontanee tra genitori e figli, aprendo una finestra sull'esperienza familiare quotidiana e rivelando i modi in cui i compiti sono gestiti e vissuti in questo contesto. Quanto e come partecipano i genitori ai compiti a casa? Quali pratiche discorsive mettono in atto durante questa attività? Quali tipi di apprendimento vengono promossi nel contesto domestico? In questo articolo forniremo alcune risposte a queste domande, con l'obiettivo di offrire strumenti di riflessione ai professionisti, primi fra tutti gli insegnanti, che si trovano quotidianamente a operare scelte su un tema così complesso come quello dei compiti a casa.

3. Dati e metodologia

Questo studio fa parte di un progetto di ricerca pluriennale sullo svolgimento dei compiti a casa come attività quotidiana e interattiva²⁷. I dati sono costituiti da 62 sessioni di compiti a casa videoregistrate tra il 2018 e il 2020 in 19 famiglie residenti in due regioni del nord Italia. Le famiglie partecipanti sono composte da due genitori e almeno un bambino che frequenta la scuola primaria, ovvero di età compresa tra 6 e 10 anni. Tra le famiglie coinvolte, tre hanno background migratorio. In ogni caso, tutte le famiglie parlano italiano durante lo svolgimento dei compiti. I partecipanti sono stati reclutati tra i contatti personali e lavorativi delle ricercatrici coinvolte nel progetto, e il loro consenso è stato ottenuto in conformità con la legge n. 196/2003 e il Regolamento europeo n. 2016/679 (GDPR).

Una volta raccolti, i dati sono stati osservati ripetutamente e analizzati e in maniera dettagliata, con l'obiettivo di individuare e descrivere i modi situati e interattivi in cui i genitori prendono parte ai compiti a casa. Tra i *foci* di analisi di questa ricerca pluriennale, troviamo la

²⁴ L. Wingard, *Parents' inquiries about homework: The first mention*, in "Text & Talk", 26, 2006, pp. 573-596; V. Colla, "You should have done it earlier": *The morality of time management in parent-child homework interactions*, in "Civitas Educationis. Education, Politics and Culture", IX(2), 2020, pp. 103-120.

²⁵ V. Colla, "Teacher Martina wants you to write in cursive": *Parents invoking school morality in directive sequences during homework*, in "Research on Children and Social Interaction", 7(1), 2023, pp. 65-91.

²⁶ L. Caronia, V. Colla, *I compiti a casa. Linguaggio e apprendimento quando la scuola entra in famiglia*, Milano, Raffaello Cortina, 2024.

²⁷ Cfr. L. Caronia, V. Colla, *I compiti a casa. Linguaggio e apprendimento quando la scuola entra in famiglia*, cit; Colla V., *Education in everyday family life. Language, culture, and morality in homework interactions*, Pisa, ETS, 2023.

materialità del setting in cui si svolgono i compiti²⁸, la realizzazione di attività didattiche²⁹, i processi di socializzazione morale e alla gestione del tempo³⁰. A partire da questi studi, il presente articolo illustra tre tipi principali di contributo offerto dai genitori durante lo svolgimento dei compiti. In particolare, vedremo che i genitori si occupano di organizzare lo spazio materiale e regolare i tempi di svolgimento dei compiti, realizzano attività didattiche tipiche del contesto scolastico, come ad esempio la spiegazione, ed enunciano i valori tipici della scuola, riguardanti ad esempio l'autorità dell'insegnante.

Gli estratti relativi a ogni pratica sono stati trascritti e analizzati tramite un approccio basato sull'analisi della conversazione³¹ (per i simboli di trascrizione, cfr. Appendice). Questo approccio è particolarmente adatto per studiare i compiti a casa come attività interattiva, che viene realizzata in maniera cooperativa da genitori e figli, attraverso l'interazione sociale. In linea con l'approccio multimodale all'analisi della conversazione³², le trascrizioni sono state arricchite con annotazioni e immagini che descrivono aspetti non verbali come la direzione dello sguardo dei partecipanti, gesti e movimenti del corpo. Per garantire l'anonimato, i nomi dei partecipanti sono stati sostituiti da nomi di fantasia ed eventuali riferimenti a luoghi e persone sono stati rimossi. Andiamo ora a vedere le pratiche di coinvolgimento genitoriale più da vicino.

4. Pratiche di coinvolgimento genitoriale nei compiti a casa

Sulla base degli studi che abbiamo condotto sui compiti a casa come attività familiare e interattiva, è possibile individuare tre pratiche principali in cui si concretizza il coinvolgimento genitoriale in questa attività: 1) allestimento dello spazio materiale e regolazione dei tempi di svolgimento dei compiti; 2) realizzazione di attività didattiche tipiche del contesto scolastico; 3) enunciazione degli standard e dei valori tipici della scuola (cfr. Tabella 1).

²⁸ L. Caronia, V. Colla, *Objects that matter: The hybrid and distributed agency in parent-assisted homework interactions*, in "Language and Dialogue", 11(1), 2021, pp. 8-34.

²⁹ L. Caronia, V. Colla, I. Bolognesi, *When school language and culture enter the home: testing children as a 'school-aligned' parental activity*, in "Civitas Educationis. Education, Politics and Culture", XII(1), 2023, pp. 157-177.

³⁰ V. Colla, "You should have done it earlier": *The morality of time management in parent-child homework interactions*, cit.; L. Caronia, V. Colla, *Beyond school-related learning: Parent-child homework talk as a morality building activity*, in "Learning, Culture and Social interaction", 43, 2023, pp. 100778; V. Colla, "Don't complain and do it properly": *'Pedagogicalized parents' and the morality of doing homework*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 20(1), 2022, pp. 211-228; V. Colla, *Education in everyday family life. Language, culture, and morality in homework interactions*, cit.

³¹ J. Sidnell, T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, Malden (MA), Wiley Blackwell, 2013; G. Jefferson, *Glossary of Transcript Symbols with an Introduction*, in Lerner G. (Eds.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Amsterdam, John Benjamins, 2004.

³² L. Mondada, *Multimodal Resources and the Organization of Social Interaction*, in A. Rocci, L. de Saussure (Eds.), *Verbal Communication*, Berlin, De Gruyter, 2016.

Pratica	Esempio
Allestimento dello spazio materiale e regolazione dei tempi di svolgimento dei compiti	Genitore posiziona gli oggetti scolastici (e.g., astuccio, diario, libri e quaderni) nello spazio domestico Genitore gestisce il tempo: “comincia da italiano poi fai matematica”
Realizzazione di attività didattiche tipiche del contesto scolastico	Interrogazione: “Chi erano i Dori? Dove vivevano?” Spiegazione: “Ivrea è una città sul lago” (in risposta a richiesta della bambina: “cos’è Ivrea?”) Correzione: “Scrivi per bene quella R”
Enunciazione degli standard e dei valori tipici della scuola	“La maestra Martina vuole che scrivi in corsivo”

Tabella 1 – Pratiche di coinvolgimento genitoriale nei compiti a casa

Come appare evidente, queste pratiche di coinvolgimento genitoriale hanno notevoli ricadute non solo sulle modalità locali di svolgimento dei compiti, ma anche sui tipi di apprendimento e le competenze che i bambini possono sviluppare a partire da questa attività. Il supporto che i genitori offrono durante i compiti si traduce in specifici apprendimenti da parte dei bambini, relativi ad esempio alla gestione del tempo o alle regole del sistema scolastico. Vediamole più nel dettaglio.

Per quanto riguarda l'*allestimento dello spazio materiale e la regolazione dei tempi di svolgimento dei compiti*, i genitori nel nostro corpus intervengono a più riprese per (ri)posizionare gli oggetti nello spazio di svolgimento dei compiti, scandendo la successione temporale degli esercizi da svolgere. L'estratto 1 fornisce un esempio. Benedetta sta facendo i compiti sul tavolo del soggiorno, circondata dagli oggetti scolastici (astuccio, borraccia, quaderno di italiano, libro e quaderno di matematica; cfr. figura 1). La mamma interviene per organizzare il setting materiale e, attraverso di esso, pianificare lo svolgimento dei compiti dal punto di vista temporale.

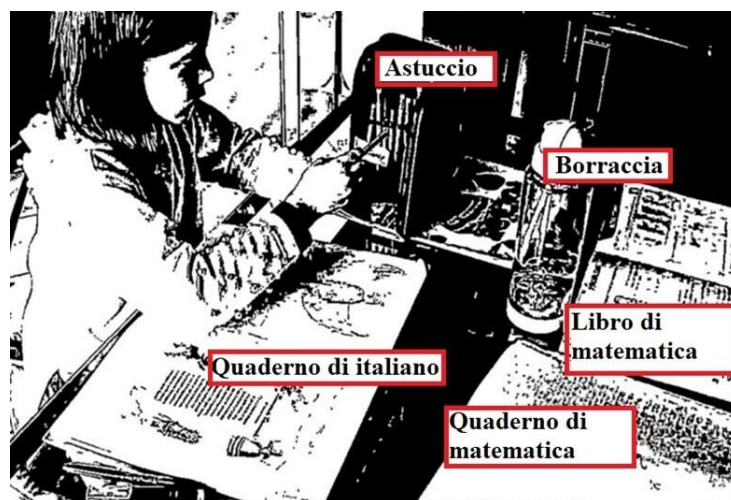


Figura 1 – Benedetta fa i compiti sul tavolo del soggiorno

Esempio 1 – “Prima fai le operazioni”

Mamma; Benedetta (sette anni, classe seconda scuola primaria)

- 1 Mamma Betta vado fin ^su,
 2 ^((sposta la borraccia di lato))[fig. 2]
 3 a sistema^re: ^^il bucato intanto ok?
 4 ^((sposta il libro di matematica più vicino a Benedetta))[fig. 3]
 5 Benedetta ^^((guarda il libro di matematica))
 6 (0.7)
 7 Benedetta [°(ma sono stanca)°]
 8 Mamma [tanto devi fare,]- ^prima fai le operazioni=
 9 ^((tocca il quaderno di matematica))[fig. 4]
 10 =^poi dopo mi fai vedere il proble^ma?
 11 ^((indica il problema da svolgere sulla pagina del libro))[fig. 5]
 12 Benedetta ^((guarda il problema indicato dalla mamma))[fig. 5]
 13 ^^((annuisce))
 14 Mamma ^e poi ripassiamo le tabelline ^^ok?
 15 ^((gira il quaderno di matematica verso Benedetta))[fig. 6]
 16 ^^((sistema libro e quaderno))[fig.7]

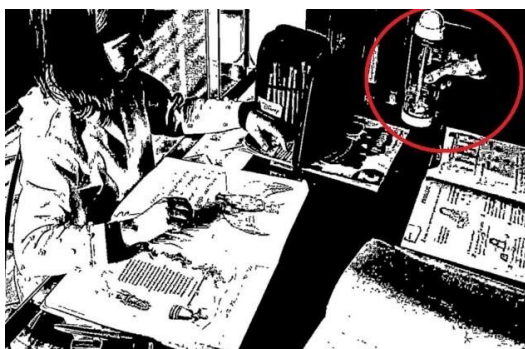


Figura 2 – La mamma sposta la borraccia di lato



Figura 3 – La mamma sposta il libro di matematica più vicino a Benedetta



Figura 4 – La mamma tocca il quaderno di matematica

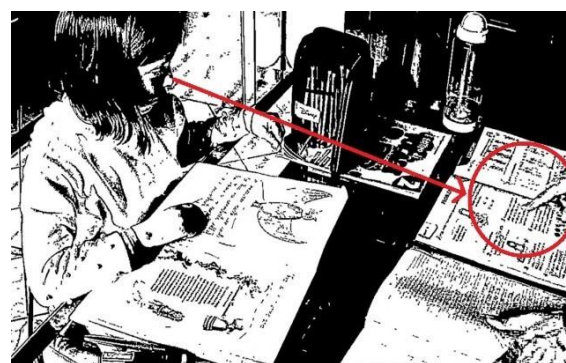


Figura 5 – La mamma indica il problema da svolgere sulla pagina del libro; Benedetta guarda il problema indicato dalla mamma



Figura 6 – La mamma gira il quaderno di matematica verso Benedetta

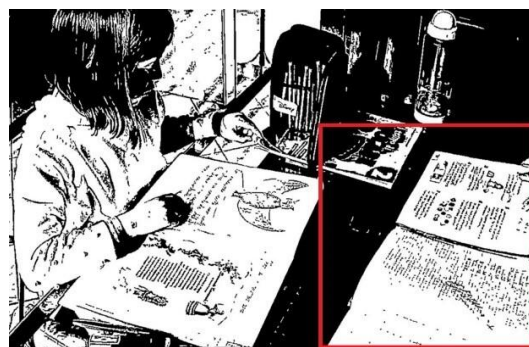


Figura 7 – La mamma sistema libro e quaderno

Alle righe 1-3, la mamma annuncia che lascerà Benedetta da sola per qualche minuto per andare a fare il bucato al piano di sopra. Prima di lasciare la bambina, però, la mamma pianifica gli esercizi che Benedetta deve svolgere, preparando allo stesso tempo un vero e proprio “setting educativo”³³, ovvero uno spazio materiale significativo, che guida e supporta la bambina nello svolgimento dell’attività dei compiti. Per prima cosa, la mamma sposta la borraccia di lato (riga 2, figura 2) e avvicina il libro di matematica a Benedetta (riga 4, figura 3). Con questi gesti di (ri)posizione, la mamma dà significato agli oggetti, costruendo la borraccia come non necessaria e marcando il libro come rilevante per l’attività dei compiti. Inoltre, la mamma organizza l’attività dal punto di vista temporale, pianificando lo svolgimento dei vari esercizi assegnati, continuando allo stesso tempo a organizzare lo spazio materiale intorno a Benedetta (righe 8-16). Il primo esercizio che Benedetta dovrà svolgere sono “le operazioni” (riga 8), seguite da “il problema” (riga 10) e infine dal ripasso delle tabelline (riga 14). Nel pianificare queste attività, la mamma riposiziona gli oggetti coinvolti negli esercizi da lei menzionati: il quaderno (riga 9, figura 4; riga 15, figura 6) e il libro di matematica (riga 11, figura 5; riga 16, figura 7).

Attraverso le sue parole e i suoi gesti, questa mamma offre alla bambina un prezioso supporto nello svolgimento dei compiti, che riguarda sia l’organizzazione temporale dell’attività, in particolare la successione degli esercizi da svolgere, sia l’organizzazione dello spazio circostante, che viene predisposto in maniera intenzionale, al fine di creare un setting educativo significativo che “dice” a Benedetta cosa deve fare tramite gli oggetti e la loro posizione. In questo modo, la mamma supporta e guida Benedetta nello svolgimento dei diversi esercizi assegnati, aiutandola a completare i compiti.

³³ I. Salomone, *Il Setting Pedagogico. Vincoli e Possibilità per l’Interazione Educativa*, Roma, Carocci, 1997.

Un'altra pratica di partecipazione ai compiti a casa messa in atto dai genitori consiste nella *realizzazione di attività tipiche del contesto scolastico*, come l'interrogazione, la spiegazione o la correzione degli esercizi. Nella realizzazione di tali attività, risulta evidente l'orientamento dei genitori ai riprodurre i modi di parlare e agire tipici dell'insegnante³⁴, al fine di realizzare una vera e propria "simulazione" dell'evento interattivo che il bambino sperimenterà in classe. Il prossimo estratto ci mostra un esempio. Stella ha finito di ripassare la lezione di storia per il giorno seguente. Alla riga 1, mamma e figlia iniziano a negoziare le modalità di svolgimento dell'interrogazione a casa.

Esempio 2 – "Come farà probabilmente la maestra"

Mamma; Stella (otto anni, classe terza scuola primaria)

- 1 Mamma allora o,- >possiamo far così< o ti faccio delle
2 domande così (.) sparse.
3 Stella m:h,
4 Mamma come farà: probabilmente la maestra. ti darà d:elle domande
5 da scrivere, =
6 Stella = la maestra ha detto che mi dà delle schede, =
7 Mamma = brava =
8 Stella = con delle domande ma non <sparse.>
9 Mamma no. da che cosa pensi che inizia la maestra? da una
10 cosa fatta tanto tempo fa?
11 Stella m: ^dalla terra ha una storia
12 ^((indica il titolo della pagina del libro di storia))
13 Mamma dalla storia della terra
14 Stella mh mh
15 Mamma ok allora f- vogliamo fare: (.) una simulazione e vediamo:,
16 9 righe omesse: Mamma e Stella concordano gli argomenti dell'interrogazione
17 Mamma allora (.) m: <vediamo un po' che domanda potrebbe dirti la
18 maestra>, (.) che cos'è la scienza?

L'estratto si apre con la proposta della mamma di interrogare Stella tramite una serie di domande casuali ("domande così (.) sparse", riga 2). È interessante notare come la madre giustifichi tale proposta sulla base della sua somiglianza con il metodo che verrà probabilmente adottato dall'insegnante nel contesto scolastico ("come farà: probabilmente la maestra.", riga

³⁴ V. Colla, "Don't complain and do it properly": 'Pedagogicalized parents' and the morality of doing homework, cit.

4). Facendo previsioni sulla condotta dell'insegnante e giustificando il proprio modo di interrogare sulla base dell'interrogazione scolastica, la madre dimostra non solo di conoscere le modalità didattiche e interattive tipiche della scuola, ma anche di essere orientata a riprodurre tali modalità nel contesto domestico.

Tale orientamento emerge anche nel prosieguo dell'interazione. Quando Stella riporta l'affermazione dell'insegnante riguardo alle modalità di interrogazione (= "la maestra ha detto che mi dà delle schede," "con delle domande ma non <spare.>", righe 6 e 8), la madre si allinea immediatamente a questa modalità, chiedendo alla bambina informazioni sull'argomento di partenza dell'interrogazione scolastica ("da che cosa pensi che inizia la maestra?", riga 9). Il riferimento all'insegnante nel turno della mamma (riga 9) mostra chiaramente come questa madre sia orientata a riprodurre i modi di interrogare tipici del contesto scolastico. Una volta ottenuta la risposta (riga 11), la madre manifesta ulteriormente l'intenzione di imitare la situazione scolastica proponendo di fare "una simulazione" (riga 15).

Una volta concordati gli argomenti (riga 16), la mamma inizia finalmente a interrogare Stella. È interessante notare come, poco prima di porre a Stella la prima domanda (alla riga 18), la madre esprima ancora una volta il proprio orientamento a imitare l'insegnante, chiedendosi ad alta voce "che domanda potrebbe dirti la maestra" (righe 17-18). Finalmente, la mamma inizia l'interrogazione, attraverso un formato di domanda "classico"³⁵, che richiede la definizione di un termine disciplinare: "che cos'è la scienza?" (riga 18).

L'esempio mostra dunque l'orientamento di questa madre a riprodurre fedelmente un'attività didattica come l'interrogazione nel contesto domestico. In questo modo, la madre supporta la bambina nello svolgimento dei compiti, creando per lei una preziosa occasione di apprendimento. Grazie alla "simulazione" dell'interrogazione scolastica, infatti, Stella ha la possibilità di "provare" l'interrogazione a casa, cosa che le consente non solo di familiarizzare con i temi e i formati di domande che incontrerà – e sui quali sarà valutata – a scuola il giorno successivo, ma anche di chiarire eventuali dubbi e ripassare gli argomenti che ancora non padroneggia in vista della valutazione scolastica.

Oltre a gestire la dimensione spazio-temporale dei compiti a casa e riprodurre le attività didattiche tipiche della scuola, i genitori nel nostro studio prendono parte ai compiti facendo riferimento agli ordini morali della scuola³⁶, ovvero le regole, le aspettative e gli standard di comportamento tipici del contesto scolastico. Tra questi, troviamo regole specifiche relative alle modalità di svolgimento degli esercizi (e.g., scrivere i titoli con la biro rossa) ma anche assunti più generali circa l'organizzazione sociale e morale della vita scolastica e le asimmetrie di potere e conoscenza che la caratterizzano (e.g., l'insegnante è l'autorità). Il prossimo esempio mostra come questi diversi tipi di regole vengano enunciati dai genitori durante i compiti. Alla riga 1, la mamma interviene per correggere un esercizio svolto in autonomia da Roberta.

Esempio 3 – "La maestra Martina vuole che scrivete in corsivo"

³⁵ H. Mehan, *Learning Lessons*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.

³⁶ R. Thornberg, *A Categorisation of School Rules*, in "Educational Studies", 34(1), 2008, pp. 25-33.

Mamma; Roberta (otto anni, classe terza scuola primaria)

1 Mamma tu devi scrivere sempre ^in cons-in corsivo.
2 Roberta ^((guarda la mamma))
3 (0.3)
4 Mamma ^la tua scrittura è il corsivo. no:, stampato minuscolo.=
5 Roberta ^((guarda il quaderno))
6 Mamma =stampato minuscolo ti serve solo per saper leggere dai
7 <libri>.
8 (2.7)
9 Mamma <non DEVI scrivere (.) in stampato minuscolo.>
10 (1.7)
11 Mamma la maestra Martina vuole che scrivete in stampa-in:
12 [corsivo.
13 Roberta [corsivo.
14 Mamma mh.

In tutto l'estratto, la mamma rimprovera Roberta per aver scritto l'esercizio di italiano in stampatello minuscolo, invece che in corsivo. È interessante notare come la regola secondo cui "bisogna scrivere in corsivo" venga non solo evocata più volte e in vari modi dalla mamma (righe 1, 4, 9, 11) ma anche attribuita all'insegnante ("la maestra Martina vuole che scrivete in stampa-in corsivo", righe 11-12). Il riferimento al volere dell'insegnante contribuisce a rendere rilevante la regola evocata dalla mamma³⁷ e, allo stesso tempo, costruisce l'insegnante come una figura autorevole, le cui richieste devono essere assecondate. In questo caso, dunque, il contributo del genitore consiste non soltanto nel ribadire la regola scolastica, aiutando la bambina a rispettarla e apprenderla, ma anche nell'educare la bambina a un assunto più generale e fondamentale del sistema scolastico: l'insegnante è l'autorità, si deve obbedire alle sue richieste e allinearsi ai suoi standard.

5. Conclusioni: riflessioni per la prassi educativa e didattica degli insegnanti

Aperto una finestra sul quotidiano familiare e dando a vedere una dimensione dei compiti a casa che rimane tipicamente preclusa agli insegnanti, l'articolo ha mostrato il contributo cruciale e sostantivo che i genitori, almeno nel nostro corpus, offrono ai figli nello svolgimento

³⁷ V. Colla, 'Teacher Martina wants you to write in cursive': Parents invoking school morality in directive sequences during homework, cit.

dei compiti. Attraverso pratiche come l'allestimento dello spazio materiale, la regolazione dei tempi di svolgimento dei compiti, la realizzazione di attività tipiche del contesto scolastico e l'enunciazione delle regole e dei valori scolastici, i genitori offrono un prezioso supporto ai propri figli nello svolgimento dei compiti e, allo stesso tempo, li educano alle modalità didattiche e alle regole tipiche del contesto scolastico, preparandoli ad affrontare in maniera competente e proficua la vita scolastica. In queste famiglie, in cui i genitori dimostrano di conoscere la cultura scolastica, con le sue regole, aspettative, modalità didattiche e interattive caratteristiche, i compiti a casa con i genitori si configurano come una ricca e preziosa occasione di apprendimento, grazie alla quale i bambini hanno la possibilità di "vivere la scuola" anche nel contesto domestico, quotidianamente. Un'occasione in cui i bambini sono educati a comportarsi come "bravi alunni"³⁸, seguendo le regole della scuola, padroneggiando modalità e contenuti di attività didattiche come l'interrogazione.

Eppure, non tutte le famiglie sono come quelle che hanno partecipato al nostro studio. È infatti ben noto il *bias* che riguarda la ricerca educativa di tipo etnografico: generalmente coloro che acconsentono a prendere parte a questo tipo di ricerca, che nel nostro caso prevedeva la videoregistrazione del contesto domestico quotidiano, sono proprio coloro che si percepiscono come – e spesso sono – competenti nell'attività oggetto di studio, nonché allineati alle aspettative culturali e ai modelli condivisi, più o meno espliciti, di "buon genitore", nel nostro caso specifico, il modello di "genitore alleato della scuola". Non a caso, non abbiamo nel nostro corpus esempi di famiglie dis-allineate o dis-alleate. Evidentemente, non siamo riusciti a raggiungere quelle famiglie "distanti", che partecipano poco o per nulla alla vita scolastica, non condividendone le aspettative e i linguaggi impliciti. Questo non riduce tuttavia la validità e la significatività di questo e simili studi video-etnografici e osservativi: il valore euristico di questa ricerca sta infatti nella capacità di mostrare cosa accade nel privato del contesto domestico, nonché nella possibilità di soffermarsi sui dettagli, per mettere in luce gli enormi effetti che le interazioni quotidiane, situate e contingenti tra genitori e figli possono avere nel percorso educativo e scolastico dei bambini. Illuminando la portata educativa delle interazioni quotidiane durante i compiti, questo studio permette inoltre, anche se soltanto *via negationis*, di pensare a cosa succede quando i compiti non vanno come abbiamo mostrato, ovvero quando i genitori non sanno guidare i bambini nello svolgimento degli esercizi, non sanno riprodurre le attività didattiche o non conoscono le regole della scuola e le richieste degli insegnanti. Questo contributo offre gli strumenti per riflettere sulle conseguenze che queste situazioni hanno sull'apprendimento dei bambini, sulla loro padronanza delle dinamiche interattive della conversazione in classe, nonché, di conseguenza, sugli effetti in termini di risultati scolastici e percorso accademico che tali situazioni potrebbero originare.

Lasciando intravedere cosa può accadere *oppure no* nel contesto domestico, come i genitori possono supportare i bambini nello svolgimento dei compiti *oppure no*, questo studio promuove la consapevolezza degli insegnanti rispetto alle dinamiche interattive e educative attivate dai

³⁸ R. Thornberg, *The Moral Construction of the Good Pupil Embedded in School Rules*, in "Education, Citizenship and Social Justice", 4(3), 2009, pp. 245-261.

compiti a casa. “Fare i compiti a casa” è infatti un’attività radicalmente diversa a seconda del contesto sociale, materiale e culturale in cui si svolge. Più in generale, coinvolgere i genitori nella scuola ha effetti profondamenti diversi a seconda di “chi sono” i genitori, come possono, fanno e vogliono contribuire, e come interpretano il coinvolgimento nei compiti e nella scuola. In questo senso, occorre che gli insegnanti siano allenati a pensare agli effetti dei compiti – così come di altre risorse didattiche e pratiche di coinvolgimento dei genitori nella scuola – in relazione ai diversi e specifici contesti in cui si trovano ad operare. È cruciale che i docenti sviluppino una conoscenza profonda e autentica dei contesti in cui lavorano, per poter scegliere se, in quale quantità e in quale modalità assegnare i compiti a casa, al fine di “calibrare” i compiti a casa per adattarli al contesto e agli obiettivi educativi e didattici specifici. Lungi dal fornire risposte definitive o liste di pratiche da applicare, il presente studio invita i docenti alla riflessione e a porsi domande, alle quali solo loro, valutando caso per caso, possono dare risposta. In quale tipo di contesto domestico si svolgono i compiti? Quale supporto sono in grado di dare i genitori degli alunni? Quale conoscenza hanno i genitori delle modalità didattiche utilizzate in classe e della cultura scolastica? Gli alunni hanno una situazione familiare e socioculturale simile e relativamente omogenea oppure ci sono notevoli differenze e asimmetrie di competenza e “allineamento” alla cultura scolastica tra le diverse famiglie? E nel caso vi siano, il coinvolgimento dei genitori nello specifico compito assegnato può appianare oppure accrescere tali asimmetrie, facendole pesare sul percorso scolastico dell’alunno? Si tratta di domande a cui solo il singolo insegnante può rispondere, valutando caso per caso la specifica situazione in cui lavora, lo specifico gruppo classe, le specifiche famiglie, anche alla luce del progetto educativo della scuola, delle finalità didattiche e educative dei compiti (e.g., produrre apprendimenti formali e nozionistici o promuovere l’autonomia del bambino?), nonché sulla base della sua intenzionalità e sensibilità di docente. Attraverso tali domande, è possibile riflettere sulla specifica situazione e prendere decisioni maggiormente consapevoli sul tema dei compiti a casa, attivando processi riflessivi che portano a considerare i compiti e altre forme di coinvolgimento genitoriale non come pratiche ovvie, inevitabili, date per scontate, ma piuttosto come risorse che *fanno la differenza*, e che devono quindi essere pensate e progettate con particolare attenzione e sensibilità per i contesti in cui si inseriscono.

6. Bibliografia di riferimento

Bolognesi I., *Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati*, in Olivieri S. (a cura di), *Ragazze e Ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, Pisa, ETS, 2018.

Caronia L., Colla V., *I compiti a casa. Linguaggio e apprendimento quando la scuola entra in famiglia*, Milano, Raffaello Cortina, 2024.

Caronia L., Colla V., *Beyond school-related learning: Parent-child homework talk as a morality building activity*, in “Learning, Culture and Social interaction”, 43, 2023.

Caronia L., Colla V., *Objects that matter: The hybrid and distributed agency in parent-assisted homework interactions*, in “Language and Dialogue”, 11(1), 2021.

Caronia L., Colla V., Bolognesi, I., *When school language and culture enter the home: testing children as a 'school-aligned' parental activity*, in "Civitas Educationis. Education, Politics and Culture", XII(1), 2023.

Colla V., *'Teacher Martina wants you to write in cursive': Parents invoking school morality in directive sequences during homework*, in "Research on Children and Social Interaction", 7(1), 2023.

Colla V., *"Don't complain and do it properly": 'Pedagogicalized parents' and the morality of doing homework*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 20(1), 2022.

Colla V., *"You should have done it earlier": The morality of time management in parent-child homework interactions*, in "Civitas Educationis. Education, Politics and Culture", IX(2), 2020.

Colla V., *Education in everyday family life. Language, culture, and morality in homework interactions*, Pisa, ETS, 2023.

Contini M. (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci, 2012.

Cooper H., *The battle over homework (3rd edition)*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2007.

Corno L., Xu J., *Homework as the job of childhood*, in "Theory into Practice", 43(3), 2004.

Costa M., Cardoso A.P., Lacerda C., Lopes A., Gomes C., *Homework in primary education from the perspective of teachers and pupils*, in "Procedia – Social and Behavioral Sciences", 217, 2016.

Eccles J.S., Harold R. D., *Parent-school involvement during the early adolescent years*, in "Teachers College Record", 94, 1993.

Epstein J.L., *School, Family and Community Partnerships. Preparing educators and improving schools*, Boulder (US), Westview Press, 2001.

Faircloth C., *Intensive parenting and the expansion of parenting*, in Lee E., Bristow J., Faircloth C., Macvarish J. (Eds.), *Parenting culture studies*, London, Palgrave Macmillan, 2014.

Favaro G., *Stranieri e disuguali? Le scelte scolastiche degli adolescenti non italiani tra rappresentazioni, ostacoli e attese*, in "Educazione interculturale", 12, 2014.

Flunger B., Trautwein U., Nagengast B., Ludtke O., Niggli A., Schnyder I., *The Janus-faced nature of time spent on homework: Using tent profile analyses to predict academic achievement over school year*, in "Learning and Instruction", 39, 2015.

Foyle H.C., Bailey G.D., *Research homework experiments in social studies: Implications for teaching*, in "Social Education", 52, 1988.

Gill B.P., Schlossman S.L., *A sin against childhood: Progressive education and the crusade to abolish homework, 1897-1941*, in "American Journal of Education", 105, 1996.

Hoover-Dempsey K.V., Battiato A.C., Walker J.M.T., Reed R.P., DeJong J.M., Jones K.P., *Parental involvement in homework*, in "Educational Psychologist", 36(3), 2001.

K. V. Hoover-Dempsey, H. M. Sandler, *Why do parents become involved in their children's education?*, in "Review of Educational Research", 67(1), 1997.

Jefferson G., *Glossary of Transcript Symbols with an Introduction*, in Lerner G. (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Amsterdam, John Benjamins, 2004.

Keith T.Z., Diamond-Hallam C., Fine J.G., *Longitudinal effects of in-school and out-of-school homework on high school grades*, in "School Psychology Quarterly", 19(3), 2004.

Kralovec E., Buell J., *The End of Homework: How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning*, Boston, Beacon, 2000.

Kremer-Sadlik T., Fatigante M., *Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education*, in "Childhood", 22(1), 2015.

Lehner-Mear R., Colla V., *Crossing the line? Exploring situated, interactional negotiations of parental involvement in primary homework in England and Italy*, in "British Educational Research Journal", 00, 2024.

Marescotti E., Thiene A., *Presentazione del numero monografico "La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore. La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative"*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", 10(15-16), 2018.

Marsico G., Koji K., Iannaccone A. (Eds.), *Crossing boundaries. Intercontextual dynamics between family and school*, Charlotte (US), Information Age Publishing, 2013.

Mehan H., *Learning Lessons*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.

Milani P., *Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia dei rapporti fra scuole e famiglie*, in "Rivista italiana di educazione familiare", 1, 2012.

Moè A., Katz I., Cohen R., Alesi M., *Reducing homework stress by increasing adoption of need-supportive practices: Effects of an intervention with parents*, in "Learning and Individual Differences", 82, 2020.

Mondada L., *Multimodal Resources and the Organization of Social Interaction*, in Rocci A., de Saussure L. (Eds.), *Verbal Communication*, Berlin, De Gruyter, 2016.

Montalbetti K., Lisimberti C., *Dal confine alla soglia. I compiti a casa tra scuola e famiglia*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2020.

Ochs E., Kremer-Sadlik T., *The good enough family*, in Ochs E., Kremer-Sadlik T. (Eds.), *Fast forward family. Home, work and relationships in middle-class America*, Berkeley/Los Angeles/London, University of California Press, 2013.

Patal E.A., Cooper H., Robinson J.C., *Parent involvement in homework: A research synthesis*, in "Review of Educational Research", 78(4), 2008.

Pressman R.M., Sugarman D.B., Nemon M.L., Desjarlais J., Owens J.A., Schettini-Evans A., *Homework and family stress: With consideration of parents' self confidence. Educational level, and cultural background*, in "The American Journal of Family Therapy", 43, 2015.

Sidnell J., Stivers T. (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, Malden (MA), Wiley Blackwell, 2013.

Salomone I., *Il Setting Pedagogico. Vincoli e Possibilità per l'Interazione Educativa*, Roma, Carocci, 1997.

Solomon Y., Warin J., Lewis C., *Helping with homework? Homework as a site of tension for parents and teenagers*, in "British Educational Research Journal", 28(4), 2002.

Thornberg R., *A Categorisation of School Rules*, in "Educational Studies", 34(1), 2008.

Thornberg R., *The Moral Construction of the Good Pupil Embedded in School Rules*, in "Education, Citizenship and Social Justice", 4(3), 2009.

Vincent C., *The children have only got one education and you have to make sure it's a good one*: Parenting and parent-school relations in a neoliberal age, in "Gender and Education", 29(5), 2017.

Walker J.M.T., Hoover-Dempsey K.V., Whetsel D.R., Green C.L., *Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parents Leaders*, in "Harvard Family Research Project", 2004.

Wingard L., *Parents' inquiries about homework: The first mention*, in "Text & Talk", 26, 2006.

Appendice: Simboli di trascrizione

°parola°	Parlato a voce bassa
PAROLA	Parlato a voce alta
[parola]	Parlato in sovrapposizione
(.)	Pausa inferiore a 0.2 secondi
(1.5)	Pausa misurata in secondi e decimi di secondo
=	Parole o turni pronunciati senza pause tra loro
paro-	Parola troncata
>parola<	Parlato pronunciato velocemente
<parola>	Parlato pronunciato lentamente
(parola)	Parlato la cui comprensione è incerta
((parola))	Descrizione di aspetti non verbali (e.g., gesti)
paro:la	Prolungamento del suono
,	Intonazione leggermente ascendente
?	Intonazione marcatamente ascendente (tipica delle domande)
.	Intonazione discendente
[fig.]	Immagine di riferimento
^	Momento in cui la componente non verbale si inserisce nel parlato

Data di ricezione dell'articolo: 3 settembre 2024

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 20 settembre e 2 ottobre 2024

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 16 ottobre 2024