



Dalle evidenze di ricerca alle prospettive per la formazione degli insegnanti: i compiti come spazio di lavoro

From research evidence to teachers training perspectives: homework as a work space

Katia Montalbetti

Università Cattolica del Sacro Cuore

katia.montalbetti@unicatt.it

ABSTRACT

The paper focuses on some possible work paths to guide future school teachers' preparation by analyzing homework, a widespread school practice that has a social relevance as evidenced by the media growing attention. However, there is often a superficial approach and a simplistic reading of the question even if it has significant implications as it crosses some of the historical themes in the school debate such as family-school collaboration, relationship with the territory and teacher collegiality. In this perspective, this first paper aims to put in evidence the scientific relevance of this topic and to create the conditions for planning later in-depth research also through empirical studies.

Il testo delinea alcune possibili piste di lavoro per orientare la preparazione dei futuri insegnanti della scuola secondaria prendendo in analisi l'assegnazione dei compiti, una pratica scolastica molto diffusa che ha una rilevanza anche sociale come testimonia la crescente attenzione riservata da parte dei media. Tuttavia, spesso, prevalgono un accostamento superficiale e una lettura semplicistica della questione che ha invece implicazioni significative poiché incrocia alcuni temi storici nel dibattito sulla scuola come la collaborazione scuola-famiglia, il rapporto con il territorio, la collegialità della professione docente. In tale prospettiva, questo primo lavoro intende accostare il tema in chiave problematizzante mostrando la pertinenza di tale oggetto di indagine sul piano scientifico e costruendo le condizioni per approfondimenti successivi anche attraverso studi di natura empirica.

KEYWORDS

Research; Homework; Teachers; School; Training.
Ricerca; Compiti; Insegnanti; Scuola; Formazione.

1. La ricerca educativa come risorsa per la prassi

Sul piano della riflessione scientifica nazionale e internazionale, la ricerca è ampiamente riconosciuta come competenza qualificante la professionalità educativa e perciò anche quella insegnante (Baldacci, Frabboni, 2013; De Landsheere, 1978; Viganò, 2016; Van der Maren, 2008; Wentzel, 2008; Hensler, 1993; Mialaret, 1999) anche se non mancano riflessioni critiche circa lo scarso impiego delle evidenze di ricerca da parte di chi opera sul campo (Panda, Gupta, 2014; Mortari, 2010; Hammersley, 2002).

Questa lettura è condivisa anche dagli studiosi raccolti attorno al movimento *evidence-based education* (EBE) (Davies, 1999), i quali osservano altresì che spesso le ricerche educative “hanno carattere ideologico e assomigliano di più a dichiarazioni di auspici piuttosto che a resoconti scientifici” (Calvani, 2013, p. 92) esortando ad adottare in modo più sistematico i criteri tipici del procedimento scientifico come ad esempio la trasparenza delle procedure e la falsificabilità delle ipotesi. In questa sede, il concetto di evidenza è assunto nella sua accezione ampia (Nevo, Slonim-Nevo, 2011), integra una pluralità di vie metodologiche e richiama l’esigenza di guardare ciò che accade (*evidence-informed*) per poter trasformare la realtà in senso migliorativo.

Il rapporto fra evidenze scientifiche e prassi non va tuttavia inteso in modo prescrittivo poiché il professionista per regolare la sua condotta deve tenere in considerazione molte variabili di natura diversa (Trincherò, 2017). Le evidenze di ricerca possono fungere da stimolo per orientare il processo decisionale ma certamente non determinarlo. In tal senso, la conoscenza scientifica non azzerava la saggezza pratica ma offre elementi e ancoraggi per agire come professionista riflessivo e ricercatore nel proprio contesto (Montalbetti, 2005); il confronto con situazioni sempre nuove e uniche richiede al professionista non l’impiego di ricette preconfezionate bensì l’adozione di strategie complesse che integrano molteplici fonti di conoscenza. Questo ragionamento sottende un diverso modo di intendere la produzione di conoscenza, il riconoscimento del sapere di azione (Rasmussen, 2011) nonché, per quanto attiene alla conoscenza scientifica, un cambiamento nei modi di fare ricerca. Nonostante negli ultimi anni i ricercatori abbiano rivisto i dispositivi, i metodi, gli strumenti con l’obiettivo di mettere il proprio lavoro a servizio dei professionisti della pratica è infatti innegabile che vi siano ancora ostacoli ad un reale circolo virtuoso (Green, Walker, Hoover-Dempsey, Sandler, 2007).

In questo contributo, il rapporto fra ricerca e prassi è problematizzato assumendo come oggetto di analisi l’assegnazione dei compiti considerata una pratica didattica particolarmente significativa e complessa che tocca dimensioni chiave della professionalità e dell’agito del docente. Come avremo modo di argomentare più avanti, una riflessione seria su tale pratica permette di confrontarsi con alcune questioni storiche nel dibattito sulla scuola e di far emergere aree di bisogno formativo cui va data risposta già a partire dal segmento della preparazione iniziale.

2. La gestione dei compiti: luci e ombre

I compiti a casa occupano uno spazio significativo tra gli impegni quotidiani dei bambini e dei ragazzi: per gli studenti costituiscono il naturale prolungamento dell’apprendimento iniziato in classe e per molte famiglie, coinvolte in modo più o meno diretto nelle attività di studio dei figli, rappresentano un momento signifi-

ficativo – spesso molto oneroso - nella vita quotidiana (Suárez, Núñez, Vallejo, Cerezo, Regueiro, Rosário, 2017). Sul piano della ricerca educativa, diverse ragioni rendono l'oggetto compiti particolarmente interessante e al tempo stesso complesso da indagare: si tratta infatti di una pratica ciclica nel tempo, molto controversa e diversificata nelle sue declinazioni operative (Kralovec, Buell, 2001) che intercetta questioni rilevanti nel dibattito sulla scuola come per esempio la collaborazione con le famiglie, la collegialità della professione, il rapporto con il territorio.

Con riferimento al contesto italiano, i dati Ocse-Pisa 2015 mettono in evidenza una situazione quasi paradossale: nonostante il tempo passato a scuola e dedicato ai compiti il livello su base nazionale, seppur migliorato, è sempre sotto la media con alcune eccezioni geografiche; in particolare, emerge una sorta di primato italiano poiché l'impegno medio per i nostri studenti si aggira attorno alle 50 ore a settimana contro una media Ocse di 44 ore¹.

Tale situazione apre o dovrebbe aprire molti interrogativi e riflessioni sia fra quanti fanno ricerca sia fra quanti operano nel campo educativo. Con esplicito riferimento al piano della ricerca, nel contesto nazionale sembra però che lo studio scolastico in ambiente domestico non trovi ampio spazio nella letteratura scientifica. Di contro, tale oggetto è fortemente dibattuto sui mezzi di comunicazione, in particolare in concomitanza con alcuni periodi dell'anno; un accostamento giornalistico che spesso privilegia la notizia invece dell'approfondimento porta talvolta a porre la questione in termini semplicistici: è giusto o no assegnare i compiti? Sono troppi o sono pochi? In realtà, il punto non è se assegnare o meno i compiti o ragionare isolando un elemento alla volta (la quantità, la qualità ecc.) piuttosto occorre collocare tale oggetto all'interno di una riflessione più ampia che includa lo spazio e il senso dei compiti nella didattica, le motivazioni sottese alle scelte operate dagli insegnanti, la natura individuale e/o collegiale di tali decisioni, l'impatto di questa attività nel rapporto con le famiglie e sul territorio.

Nella pluralità delle opinioni esistenti su un aspetto pare ci sia convergenza: i compiti non possono sostituire l'apprendimento del tempo scuola. Tuttavia per un verso c'è chi li considera un supporto poiché permettono di consolidare quanto si inizia ad imparare in classe; in particolare Daffi, dopo aver osservato che "l'utilità dei compiti è anche legata alla sua capacità di mettere alla prova le reali capacità dell'allievo" (Daffi, 2009, p. 1), li configura come occasione per appropriarsi in modo personale e rendere significativo ciò che è stato proposto in classe. Per l'altro, c'è chi critica la scelta di spostare il lavoro di rielaborazione personale fuori dalla scuola. Ai compiti sono riconosciuti tre principali obiettivi primari: fornire all'alunno tempi e spazi di riflessione personale, favorire il potenziamento delle competenze apprese o in via di sviluppo, permettere il compimento del processo di apprendimento iniziato in classe. Non di minore importanza sono i cosiddetti obiettivi secondari legati all'acquisizione di responsabilità e di autonomia (*soft skills*) in particolare con gli studenti della secondaria (Chouinard, Archambault, Rheaul, 2006).

Di là da queste opinioni differenziate, è condiviso che un carico eccessivo affatica e rallenta i processi cognitivi, oltre che diminuire la motivazione. Tale rischio diviene più o meno concreto anche in funzione del raccordo (o meno) fra il singolo insegnante e il gruppo cui appartiene. Spesso costui agisce in modo

1 http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015_it.

isolato senza coordinarsi, anche nell'assegnazione dei compiti, con i colleghi; questa tendenza si accentua nella secondaria ove ciascun docente è fortemente ancorato alla propria disciplina e fatica talvolta a tenere presente il quadro complessivo. Una gestione equilibrata dei compiti chiama in causa la natura collegiale della professione la quale spesso fatica a trovare declinazioni operative coerenti impattando negativamente sul singolo studente.

A valle delle considerazioni sviluppate risalta come l'oggetto in analisi richieda di essere studiato secondo una prospettiva globale e ancorata al contesto di riferimento; la questione va perciò problematizzata tenendo presente le caratteristiche della scuola italiana ancor oggi centrata su lezioni frontali e su un apprendimento talvolta troppo nozionistico (per assimilazione). Spostare (almeno in parte) il momento più importante di elaborazione personale ad un tempo ed uno spazio non scolastico assume perciò un significato più ampio rimettendo in primo piano una delle questioni storiche ovvero il rapporto scuola-famiglia.

3. Lo studio domestico fra scuola e famiglia

Come osservato, i dati disponibili in letteratura non convergono nell'assegnare ai compiti una utilità (o inutilità) assoluta, con alcune differenziazioni riferite all'età degli allievi (Chouinard, Archambault, Rheaul 2006; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Valle, Epstein, 2015; Bas, Sentouk, Cigerci, 2017). In questo panorama però, in particolare nel contesto della letteratura internazionale, vi è consenso nel considerare importante il ruolo dei fattori familiari nel quadro del generale influsso sull'apprendimento e sul successo scolastico dei figli (Spera, 2005; Green, Walker, Hoover-Dempsey, Sandler, 2007; Orkin, May, Wolf, 2017; Doctoroff, & Arnold, 2017). Dalle ricerche e dalle meta-analisi condotte emerge infatti che il coinvolgimento dei genitori rappresenta una variabile significativa (Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio, Gaviria, 2015). Nello specifico, alcuni studi (Kordi, Baharudin, 2010) sottolineano positivamente che attraverso i compiti scolastici i genitori possono essere informati sulle diverse attività proposte in classe, prendere consapevolezza dei progressi (o delle difficoltà) che i figli incontrano nell'apprendimento, trasmettere loro interesse e potenziare il valore dell'istruzione e dell'impegno nello studio; in tal senso, i compiti fungerebbero da fattore facilitante la partecipazione delle famiglie. Altre ricerche confermano che il coinvolgimento dei genitori nello studio a casa, attraverso il *monitoring* (supervisione), ha effetti positivi anche sui risultati scolastici (Epstein, 2010).

Non mancano tuttavia analisi che mettono in risalto i rischi associati ad un eccessivo coinvolgimento con effetti negativi sull'apprendimento più o meno accentuati secondo l'orientamento motivazionale degli studenti (intrinseco vs estrinseco) (Knollmann, Wild, 2007; Gonida, Eleftheria, Cortina, Kai, 2014). Le pressioni esercitate perché i figli svolgano i compiti in un certo modo, senza tenere conto delle loro preferenze o dell'effettivo livello di apprendimento, l'insistenza o il ricorso a misure punitive in assenza di buoni risultati finiscono con l'ingenerare, in particolare nel medio e lungo termine, effetti assai controproducenti (Cooper, 1989). L'assunzione impropria da parte del genitore di una funzione didattica rischia inoltre di interferire con quanto proposto dall'insegnante a scuola; in aggiunta, quando l'aiuto travalica il supporto può minacciare il senso di fiducia e di autonomia (Cooper, 2001). Altri studi ancora hanno messo in evidenza come una gestione inadeguata dell'aiuto allo studio domestico possa divenire un fattore di stress per tutti i membri perché irrompe e condiziona le dinamiche familiari (Forsberg, 2007).

Rispetto alla tipologia del supporto, lo stile di interazione che emerge come più efficace è di tipo collaborativo: gli adulti condividono le informazioni e contribuiscono, laddove necessario, alla strutturazione delle attività verso il compito lasciando allo studente il controllo sul suo processo di apprendimento (Hoover-Dempsey, Bassler, Burow, 1995); tale modalità di intervento funge da rinforzo per l'autonomia e risulta la meglio correlata con evidenze positive circa l'*achievement* (Gonida, Eleftheria, Cortina, Kai, 2014; Doctoroff, Arnold, 2017). Di contro, le strategie più intrusive non sembrano promuovere il rendimento, creano un clima emozionale negativo (Pomerantz, Wang, Ng, 2005) e influenzano lo sviluppo di schemi motivazionali di impotenza.

Va precisato che il coinvolgimento genitoriale è un costrutto complesso e multideterminato che include diversi elementi (Bakker, Denessen, 2007) sui quali convergono i risultati di studi condotti con approcci metodologici differenziati (Green, Walker, Hoover-Dempsey, Sandler, 2007). Fra i fattori specifici sono citati le credenze dei genitori verso la scuola, l'autostima dei genitori nel poter essere di aiuto ai propri figli, la percezione degli inviti e degli stimoli provenienti dalla scuola, dai singoli insegnanti e dai figli; quelli generali includono variabili legate al contesto di vita della famiglia fra cui le *skills* generali, il tempo effettivo a disposizione, lo status socioeconomico. Sebbene il coinvolgimento genitoriale, come osservato, sia un costrutto complesso solitamente è declinato e quindi poi misurato sul piano empirico facendo riferimento a due tipologie: *home-based* e *school-based*. Nella prima rientra anche il supporto nello svolgimento dei compiti mentre della seconda fanno parte ad esempio la partecipazione ad attività/iniziativa scolastiche (Green, Walker, Hoover-Dempsey, Sandler, 2007). Un'altra variabile significativa che orienta il comportamento genitoriale è l'età dei figli; tuttavia, sebbene alcune ricerche indichino una progressiva diminuzione giustificata dall'aumentare dell'età, altri studi hanno dimostrato che un buon coinvolgimento genitoriale è associato a buoni risultati anche nella scuola superiore (Hill, Taylor, 2004).

Riconoscere l'influsso della famiglia induce a prendere in seria considerazione l'eterogeneità delle forme familiari reali (Jecker, Weisser 2015). In questa prospettiva, alcuni notano che i compiti possono essere discriminanti, perché indiscriminati (Kralovec, Buell, 2001). Ci sono ragazzi che li affrontano senza problemi o hanno genitori culturalmente in grado di aiutarli; altri possono incontrare qualche difficoltà, non trovare nella famiglia il sostegno necessario e questo può generare frustrazione e portare al fallimento proprio coloro che invece avrebbero più bisogno di essere accompagnati e supportati dalla scuola. In sintesi, il modo con cui l'alunno affronta i compiti è fortemente mediato dalle concezioni e dalle pratiche che i genitori mettono in atto (Trautwein, Lüdtke, Schnyder 2006; Knollmann, Wild 2007; Gonida, Cortina, 2014); nello specifico, l'atteggiamento verso i compiti riflette, almeno in parte, la fiducia che i genitori hanno nella scuola e negli insegnanti. Ignorare le reali condizioni di vita e l'effetto delle variabili sociali e culturali (Kremer-Sandli, Fatigante, 2015) significa indirettamente perpetuare queste differenze: assegnando a tutti la stessa attività di fatto si penalizza quanti hanno a disposizione minori opportunità.

La richiesta rivolta ai genitori di essere *partner* attivi trova nei compiti talvolta il confronto con il limite legato alle risorse delle quali costoro dispongono. Per queste ragioni, osservava già diverso tempo fa Meirieu, occorrerebbe "eliminare le differenze di investimento familiare nel successo scolastico" (Meirieu, 2003, p. 9) le quali impattano anche sul supporto diretto o indiretto offerto nello studio domestico. Tale prospettiva è certamente condivisibile e al tempo stesso utopica; in termini meno ambiziosi, la sfida consiste nel mettere i genitori nelle con-

dizioni di aiutare i propri figli suggerendo loro non solo comportamenti corretti ma anche promuovendo un atteggiamento di fiducia verso la scuola. Decisive risultano le modalità adottate per favorire un reale incontro che non sia vissuto come imposizione da parte delle famiglie o come intromissione nella sfera privata; non mancano studi infatti che mettono in rilievo gli impliciti e i malintesi che spesso inficiano questo dialogo (Bonnerly, 2007). L'idea di una comunità scolastica che funga da risorsa, almeno indirettamente, anche per la famiglia non può non avere ripercussioni sulla formazione dei professionisti, in particolare degli insegnanti. Come osserva Dusi (2009) essere un buon insegnante significa infatti anche assumersi la responsabilità nei confronti delle famiglie nella prospettiva di offrire opportunità migliori agli studenti.

4. Piste di lavoro per la formazione degli insegnanti

I dati desunti dall'analisi critica della letteratura riferita alla pratica dei compiti possono offrire chiavi di lettura e spunti molto interessanti per chi si occupa della formazione degli insegnanti; tale prospettiva, che supera il piano descrittivo per farsi orientativa, risulta particolarmente calzante per la ricerca di matrice pedagogica la quale non si limita a constatare la realtà bensì la conosce con l'intento di trasformarla in ottica migliorativa. A valle della disamina, emerge l'assenza di un corpus di ricerche affidabili che abbiano dimostrato in assoluto l'utilità o la inutilità dei compiti; anche il dibattito sulla quantità e qualità appare infecondo poiché a parità di richiesta la percezione e l'impegno variano per ogni alunno e per ogni famiglia. Le evidenze a disposizione, se accostate in modo *naïf*, possono avere scarso valore orientativo per le pratiche e anzi ingenerare negli insegnanti disorientamento, rafforzare pregiudizi, favorire meccanismi deresponsabilizzanti.

È perciò indispensabile mettere gli insegnanti nelle condizioni di poter accostare in modo competente gli studi disponibili. In tale prospettiva, garantire un accesso sempre più massiccio e facilitato alle ricerche è doveroso ma senza competenze di metodo i docenti rischiano di rifiutare in modo acritico risultati che provengono da un mondo, come quello accademico, spesso percepito come distante dalle logiche scolastiche oppure di accettarli in toto senza le opportune valutazioni critiche. In un caso come nell'altro la ricerca non diviene una risorsa per la pratica educativa; a tal proposito, facendo riferimento agli studi sui compiti, Protheroe (2009) osserva che gli insegnanti devono usare i dati di ricerca ma possono farlo soltanto se li sanno interpretare e se li considerano come una delle fonti per orientare il processo decisionale. Le competenze di metodo, in realtà, non solo permettono un accesso critico (non da consumatore passivo) al corpus di conoscenze ma mettono i docenti nelle condizioni di agire nel loro contesto come ricercatori rilevando dati in modo valido per finalizzarli alla progettazione e alla valutazione dei loro interventi. Sul piano formativo, consegue l'esigenza di dotare costoro degli strumenti necessari per poter accostarsi in modo competente alle ricerche traendo da esse indicazioni utili all'impostazione della loro azione professionale.

L'analisi dell'oggetto compiti ha altresì messo in evidenza l'influsso strategico esercitato dal coinvolgimento familiare; ciò rafforza l'urgenza di destinare nel segmento iniziale risorse specifiche per preparare i futuri insegnanti ad un corretto e fruttuoso rapporto con le famiglie. Con specifico riferimento alla pratica dei compiti, alcuni studiosi hanno proposto una modalità di progettazione inte-

rattiva (*Interactive Reading Homework*) (Battle-Bailey, 2004). Si tratta di attività di compito strettamente legate al mondo reale dell'alunno e delle famiglie che seguono un protocollo con l'obiettivo di suscitare "meaningful conversation between parents and their children about school-work" (Battle-Bailey, 2004, p. 38). Nel concreto, la progettazione è orientata da alcuni criteri fra cui l'interesse dei genitori, il ragionamento, l'auto-determinazione e la differenziazione; complementare è l'accompagnamento degli adulti affinché adottino modalità di coinvolgimento corretto nell'assistere i loro figli nello studio domestico. Ciò implica che l'insegnante sia nelle condizioni di conoscere le famiglie dei suoi allievi per individuare modalità appropriate alle diverse situazioni; le competenze di metodo possono essere spese nell'impiego degli strumenti di ricerca per rilevare informazioni e disporre di dati affidabili e contestualizzati. È infatti del tutto inutile immaginare approcci standardizzati nella gestione del rapporto con le famiglie ma occorre muovere da una conoscenza *evidence based* delle stesse per aggiustare il tiro (Dusi, 2009). Un'alleanza anche sui compiti potrebbe contribuire a rendere effettiva la cosiddetta «responsabilità educativa condivisa» (Calabuig, Tovar, 2007) strategica per promuovere lo sviluppo integrale degli studenti.

Data la stretta interazione fra la gestione dei compiti e l'impostazione didattica complessiva scelta dall'insegnante, non può non essere auspicata una revisione della stessa in ottica laboratoriale. Pertanto, sul piano formativo ai futuri insegnanti va assicurata la possibilità non solo di conoscere, esplorare ed approfondire ma anche di sperimentare in prima persona tale didattica. In questo senso, lo spazio laboratoriale nei percorsi rivolti ai docenti del primo ciclo si configura come risorsa preziosa ma è l'intera offerta formativa, in particolare quella rivolta ai docenti del secondo ciclo, a dover assumere come riferimento e tradurre in concreto il principio dell'imparare facendo. Va riservato spazio già nella formazione iniziale per preparare i futuri insegnanti ad una gestione attenta dei compiti, senza rimandare l'apprendimento di questa pratica molto complessa sul campo; nel concreto, occorre mettere a disposizione degli insegnanti i dati di ricerca, assumerli come oggetti di lavoro per individuare in quali condizioni tale pratica ha un effetto positivo uscendo da affermazioni generali o stereotipi (Kralovec, Buell, 2001).

Non di minore importanza nell'ambito della riflessione sui compiti è la questione legata alla condivisione (o meno) delle scelte nel *team*, in particolare nella scuola secondaria: la collegialità della professione docente tanto dichiarata a livello normativo talvolta stenta a tradursi in prassi reali. Di là dalla constatazione, è doveroso chiedersi quanto nelle situazioni formative (iniziali o in servizio) i futuri insegnanti siano preparati a lavorare in *team*, quali risorse formative siano destinate per lo sviluppo delle competenze relazionali, quali occasioni di apprendimento siano offerte durante l'esercizio della loro professione. Se si continua a percorrere, anche per ragioni organizzative, solo la via dell'apprendimento individuale, non può stupire che gli insegnanti incontrino difficoltà a concepire il gruppo come risorsa nella loro pratica professionale. In sede formativa, lavorare in *team* avvalorando la dimensione collegiale è certamente faticoso e non sempre percorribile; ci sono però spazi che meritano di essere avvalorati e che richiedono un ripensamento anche della didattica universitaria (Montalbetti, 2017) in ragione del forte legame documentato in letteratura fra ciò che si sperimenta da studenti e ciò che si ripropone da insegnanti (Fajet et al., 2005).

La gestione dei compiti, da ultimo, fa risaltare l'esigenza di formare insegnanti che sappiano collocare il loro operato assumendo come riferimento non solo la classe o la scuola bensì il territorio in sinergia con gli altri enti che molto spes-

so si occupano di offrire supporto nello spazio pomeridiano. Di là dagli auspici, si deve essere intenzionalmente formati al lavoro collaborativo sia all'interno dell'istituto, sia con le famiglie sia con i professionisti inseriti nelle altre agenzie educative e formative del territorio. In tal senso, occorre assumere una chiara intenzionalità in sede di progettazione dei percorsi formativi iniziali.

Il ragionamento complessivo circa le linee di indirizzo per la formazione degli insegnanti della secondaria non può non trovare nella ricerca uno strumento di illuminazione strategico a patto che quella sia in grado di conquistare autorevolezza presso gli addetti ai lavori trovando un equilibrio fra slancio utopico e incoraggiamento alle reali condizioni di contesto. Avviare ricerche *evidence-informed* (così come definite in apertura) per studiare empiricamente l'oggetto compiti appare una pista di lavoro promettente; l'impiego intelligente e critico di studi condotti altrove è senz'altro utile ma i risultati delle ricerche straniere non possono valere *sic et simpliciter* per la realtà della scuola italiana, per le evidenti differenze sul piano culturale e di organizzazione dei sistemi scolastici (Benedetto, Oliveri, 2012).

Alla ricerca, segnatamente a quella educativa, spetta il compito di porsi come interlocutore significativo non solo per quanti operano sul campo ma anche per quanti concorrono alla definizione delle politiche formative (Hammersley, 2002); ciò presuppone un grande sforzo da parte della comunità scientifica per individuare temi di ricerca pertinenti e significativi, per costruire dispositivi metodologici partecipativi e per mettere a disposizione i risultati in tempi e modi fruibili.

Conclusioni

Nel testo si è inteso riflettere su alcune possibili piste di lavoro per orientare la preparazione dei futuri insegnanti della scuola secondaria prendendo in analisi l'assegnazione dei compiti, una pratica scolastica molto diffusa che ha una rilevanza anche sociale come testimonia la crescente attenzione riservata da parte dei media. Assumere l'assegnazione dei compiti come oggetto di studio complesso ha permesso di cogliere le sue importanti implicazioni al crocevia di alcuni temi storici nel dibattito sulla scuola come la collaborazione scuola-famiglia, il rapporto con il territorio, la collegialità della professione. A valle del ragionamento sviluppato che legittima sul piano scientifico la pertinenza del tema è possibile prefigurare piste di ricerca che indaghino sul piano empirico le pratiche esistenti con l'obiettivo non solo di generare una conoscenza *evidence-informed* ma anche di trarre indicazioni per migliorare la loro efficacia.

Riferimenti bibliografici

- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1, 188-199.
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Bas, G., Sentouk, C., & Cigerci, F.M. (2017). Homework and academic achievement: a meta-analytic review or reserach. *Issues in Educational Research*, 27 (1), 31-49.
- Battle-Bailey, L. (2004). Interactive homework for increasing parent involvement and student reading achievement. *Childhood Education*, 81(1), 36-40.
- Benedetto, L., & Oliveri, R. (2012). Qual è l'approccio efficace per i compiti a casa? Una ricerca con alunni di scuola primaria e con le loro famiglie. *Difficoltà di apprendimento*, 17 (4), 29-52.

- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- Calabuig B., & Tovar, J. (Eds.) (2007). *L'école en quête d'avenir*. Paris: Syllepse.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re*, 13(2), 91-101.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviña, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Chouinard, R., Archambault, J., & Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (2), 307-324.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. (2001). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Daffi, G. (2009). *Missione compiti: manuale di sopravvivenza per i genitori*. Trento: Erickson.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- De Landsheere, G. (1978). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103-113.
- Dusi, P. (2009). School-family relationships: a teachers' point of view. In Johansson G., Kristofferson M. (Eds). *Diversity in Education* (pp. 23-31). Malmo: Proceedings of the 7th ENRAPE Conference.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Fajet, W., Bello, M., Ahwee, S.L., Mesler, J.L. & Shaver, A.N. (2005). Pre-service Teachers' Perceptions in Beginning Education Classes. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 717-727.
- Forsberg, L. (2007). Homework as serious family business: Power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 209-222.
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*. 84(3), 376-396.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Sage.
- Hensler, H. (1993) (Ed.). *La recherche en formation des maîtres*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Burow, R. (1995). Parent's reported involvement in student homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435-450.
- Jecker, D., & Weisser, M. (2015). Les devoirs à la maison comme outil de partenariat éducatif : points de vue des élèves et de leurs parents. *Questions Vives*, 23, 1-35.
- Knollmann, M., & Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22 (1), 63.
- Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies*, 2 (2), 217-222.
- Kralovec, E., & Buell, J. (2001). End homework now. *Educational Leadership*, 58 (7), 39-42.
- Kremer-Sadlik, T., & Fatigante, M. (2015). Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education. *Childhood*, 22(1), 67-84.
- Meirieu, P. (2003). *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*. Milano: Feltrinelli.
- Mialaret, G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa per l'insegnante*. Milano: Vita & Pensiero.

- Montalbetti, K. (2017). L'accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica. Implicazioni per la didattica universitaria, In L. Ghirotto (Ed.). *Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 62-71). Bologna: Università degli Studi di Bologna.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata, *Education Science & Society*, 1, 1, 143-156.
- Nevo, I., & Slonim-Nevo, V. (2011). The myth of evidence-based practice: Towards evidence-informed practice. *British Journal of Social Work*, 41(6), 1176-1197.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and learning*, 10 (3), 375-406.
- Orkin, M., May, S., & Wolf, M. (2017). How Parental Support During Homework Contributes to Helpless Behaviors Among Struggling Readers. *Reading Psychology*, 38(5), 506-541.
- Panda, A., & Gupta, R. K. (2014). Making academic research more relevant: A few suggestions. *IIMB Management Review*, 26(3), 156-169.
- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. Y. (2005). Mothers' affect in the homework context: the importance of staying positive. *Developmental Psychology*, 41 (2), 414-427.
- Protheroe, N. (2009). Good homework policy. *Principal*, 89(1), 42-45.
- Rasmussen, T. (2011). Knowledge production and Social Work: Forming Knowledge Production. *Social Work and Social Sciences Review*, 15 (1), 28-48.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychological Review*, 17 (2), 125-146.
- Suárez, N., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cerezo, R., Regueiro, B., & Rosário, P. (2017). Tareas para casa, rendimiento académico e implicación de padres y profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 7(1), 417-424.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of educational psychology*, 98(2), 438-456.
- Trincherò, R. (2017). L'insegnamento come pratica basata sulle evidenze. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 108-113.
- Van der Maren, J.-M. (2008). Formation à la recherche des enseignants au Québec: un témoignage, le cas de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. *Recherche & formation*, 59, 75-89.
- Viganò, R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 16 (2), 71-84.
- Wentzel, B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche & formation*, 59, 89-103.