

L'ordine sociale a tavola

L'interazione tra genitori e figli in famiglie italiane e svedesi

Franco Pauletto

Academic dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in Italian at Stockholm University to be publicly defended on Friday 24 March 2017 at 10.00 in Högbomsalen, Geovetenskapens hus, Svante Arrhenius väg 12.

Abstract

The social order at the dinner table. The interaction between parents and children in Italian and Swedish families

This dissertation examines mealtime conversations between parents and children in eight Swedish and eight Italian middle class, dual-earner households, exploring the ways in which children are engaged in the cooperative construction of social order. The study is part of an international project (cf. Aronsson & Pontecorvo, 2002), coordinated with prior work in the US (cf. Ochs & Kremer-Sadlik, 2013).

Study I explores how children's accounts work during family dinner conversations. So called *proto-accounts* (laments, multiple repeats, want-statements) and varied verbal accounts are analyzed in relation to age class or prior language socialization experiences.

Study II focuses on the use of endearment terms in directive sequences between parents and children. The findings show an asymmetrical distribution of endearment terms, in that only parents make use of them when interactional problems – children's non-compliance with parental requests in particular – arise.

Study III examines the ways in which Italian parents deploy the discourse marker *dai* ('come on') in directive sequences. This is a flexible linguistic resource that is employed by parents as a cajoling token when children fail to comply with parental requests, hindering the advancement of the in-progress activity.

This thesis describes family mealtimes as *parent-directed* activities where sociality, morality and local understandings of the world (Ochs & Shohet, 2006) are collaboratively re-created and enacted. This confirms the crucial role of everyday family meals as rich cultural sites (Ochs & Shohet, 2006) for reasserting moral attitudes of the family: participants learn moment by moment how to be competent actors that are able to choose between alternative courses of action and that can therefore be held accountable for their actions (Bergmann, 1998: 284). From this point of view, a dinner is paradigmatic of the deep moral sense that permeates the making of a family.

Keywords: *Italian, Swedish, talk-in-interaction, mealtime interaction, socialization, directives, social order, morality, agency.*

Stockholm 2017

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-139068>

ISBN 978-91-7649-678-7
ISBN 978-91-7649-679-4
ISSN 1654-1294



Department of Romance Studies and Classics

Stockholm University, 106 91 Stockholm

L'ordine sociale a tavola.

L'interazione tra genitori e figli in famiglie italiane e svedesi

Franco Pauletto

Forskningsrapporter / Cahiers de la Recherche

57

L'ordine sociale a tavola

L'interazione tra genitori e figli in famiglie italiane e svedesi

Franco Pauletto

©Franco Pauletto, Stockholms universitet 2017
Copertina: ©Valentina Carli
ISSN 1654-1294
ISBN print 978-91-7649-678-7
ISBN PDF 978-91-7649-679-4

Printed in Sweden by US-AB, Stockholm 2017
Distributor: Department of Romance Studies and Classics

*Par ti, Maria Stella, e par ti,
Marcello, co tut el me ben.*

Questa tesi è stata realizzata nell'ambito della Scuola di dottorato in linguistica (*Forskarskolan i språkvetenskap - FoSprak*), attivata presso la facoltà umanistica (*Humanistiska fakulteten*) dell'università di Stoccolma

Ringraziamenti

Sono molte le persone e le istituzioni verso cui sento di dover esprimere gratitudine e riconoscenza.

In primo luogo, ringrazio i miei relatori - Camilla Bardel, Karin Aronsson, Lars Fant e Fanny Forsberg-Lundell - per la fiducia e l'amicizia che mi hanno dimostrato e per aver messo a mia disposizione le loro preziose competenze. Grazie anche a Mats Forsgren, che mi ha seguito all'inizio del mio percorso.

Un ringraziamento speciale va alla *Forskarskola i språkvetenskap* dell'università di Stoccolma, nelle persone di Maria Koptjevskaja Tamm e Tomas Riad, per avermi offerto nel 2011 questa opportunità.

Grazie mille ad Alessandra Fasulo per la simpatia, la generosità e i consigli ricevuti in occasione del mio seminario finale.

Sono riconoscente a Karin Aronsson e Clotilde Pontecorvo – responsabili del progetto CELF per l'Italia e la Svezia – per avermi permesso di accedere a un corpus di dati di enorme valore: spero di essermi meritato tanta fiducia!

Grazie anche a Francesco Arcidiacono, Karin Aronsson, Marilena Fatigante e Giorgia Galeano per il lavoro svolto assieme in questi anni: è stata un'esperienza emozionante, dalla quale ho imparato molto.

Falënderim/Grazie/Tack/Tawdi a Karin Bloom, Entela Tabaku-Sörman e Broula Barnohro Oussi: tanto affetto e solidarietà hanno fatto diventare questo viaggio solitario e sull'orlo costante di una crisi di nervi un'avventura collettiva un po' pazza e spesso esilarante.

Simpatia, amicizia e riconoscenza a tutte le colleghe e i colleghi del dipartimento di studi romanzi e classici dell'università di Stoccolma, e in particolare ai dottorandi e alle dottorande dell'operoso corridoio 5C.

Ringrazio la fondazione Lars Hiertas Minne per aver finanziato la trascrizione dei dati svedesi e in particolare la collega Klara Arvidsson per aver portato a termine questo lavoro con estrema precisione e rapidità.

Infine, *muchísimas gracias* a Jose, che mi ha sopportato stoicamente, mi ha voluto bene e mi ha sostenuto anche quando la diritta via pareva smarrita.

Dedico questo lavoro ai miei amati genitori, Maria Stella e Marcello, a cui devo tutto: andandosene si sono portati via un pezzo del mio cuore, ma mi hanno lasciato un'eredità di inestimabile valore. *Grassie bei!*

Franco Pauletto

Hägersten, marzo 2017

Lista degli articoli

- I Pauletto, F., Aronsson, K., & Arcidiacono, F. (In press) Inter-generational argumentation: Children's account work during dinner conversations in Italy and Sweden. In F. Arcidiacono, & A. Bova (Eds.), *Interpersonal Argumentation in Educational and Professional Contexts*. New York: Springer.
- II Pauletto, F., Aronsson, K., & Galeano, G. (2017). Endearment and address terms in family life: Children's and parents' directives in Italian and Swedish dinner-time interaction. *Journal of Pragmatics*, 89, 82-94.
- III Pauletto, F., & Fatigante, M. (2015). 'Dai, da' na mano!' Tra il dire e il chiedere: l'uso del segnale discorsivo 'dai' in conversazioni in famiglia. *Rivista di Psicolinguistica applicata*, XV (1), 89-104.

Contenuti

Ringraziamenti.....	iv
Lista degli articoli	x
Contenuti.....	xi
1 Introduzione.....	15
1.1 Introduzione.....	15
1.2 Quadro teorico e domande di ricerca.....	16
2 Il quadro teorico-metodologico.....	18
2.1 Teorie della socializzazione.....	18
2.2 La teoria della socializzazione linguistica	23
2.3 L'analisi della conversazione	26
2.3.1 Le origini della disciplina e i suoi obiettivi.....	26
2.3.2 La rispecificazione etnometodologica degli studi sulla socializzazione	30
2.4 'Getting someone to do something': i direttivi	33
2.5 L'interazione a tavola	36
2.5.1 Introduzione.....	36
2.5.2 Studi precedenti sull'interazione a tavola	38
3 I dati e il contesto.....	45
3.1 Il progetto CELF (Center on Everyday Lives of Families).....	45
3.2 Studi precedenti all'interno del progetto CELF.....	47
3.2.1 I risultati delle ricerche prodotte all'interno del progetto CELF: una visione d'insieme.....	47
3.3 Le cene in famiglia: i dati	52
4 Riassunto dei tre studi.....	55
Studio I: Inter-generational argumentation: Children's account work during dinner conversations in Italy and Sweden.....	55
Studio II: Endearment and address terms in family life: Children's and parents' directives in Italian and Swedish dinnertime interaction	58
Studio III: 'Dai, da' na mano!' Tra il dire e il chiedere: l'uso del segnale discorsivo 'dai' in conversazioni in famiglia	60
5 Discussione finale	62

Summary.....	70
Sammanfattning.....	73
Riferimenti bibliografici	76
APPENDIX 1.....	88

1 Introduzione

1.1 Introduzione

Il principale obiettivo di questa tesi è quello di analizzare i meccanismi che consentono a ogni famiglia di esistere, di ri-crearsi e di sostenersi in quanto organismo sociale nel corso della propria quotidiana esistenza. Come un geologo alle prese con un territorio impervio e sconfinato da esplorare, il ricercatore in questo caso ha dovuto compiere una scelta, decidendo di effettuare il proprio carotaggio all'interno di una delle molte arene di azione sociale (Speier, 1972: 402) che caratterizzano la vita di questo aggregato sociale. Si è dunque scelto di analizzare l'interazione familiare a tavola, in tutta la sua complessità e ricchezza, in quanto paradigmatica di molti processi che si realizzano quotidianamente in seno alla famiglia. Con questo studio si vuol quindi far luce sul modo in cui l'ordine sociale si ri-produce in famiglia, analizzando le risorse interazionali a cui i partecipanti fanno ricorso per realizzare l'attività sociale della cena. Come recita il titolo stesso di questa tesi, si intende qui guardare alle relazioni di potere in famiglia come a una co-costruzione (Pontecorvo, Fasulo & Sterponi, 2001), ovvero a un'impresa collettiva in cui i partecipanti sono impegnati momento per momento, ognuno con un ruolo diverso. Non si vuole negare in questa sede che esista una asimmetria intrinseca nelle relazioni di potere tra genitori e figli, tanto più in un'attività, come quella della cena, che è una tra le più emblematiche espressioni dei doveri di cura che normalmente si associano alla figura genitoriale. Tuttavia, si cercherà di evidenziare l'esistenza di tale asimmetria a partire dall'analisi dei dati, nel momento in cui questa diventa una dimensione invocata e interazionalmente rilevante. Analizzando aspetti diversi del lavoro interazionale realizzato dai partecipanti, si è cercato dunque di fare luce anche sull'agentività e sulle competenze dei bambini – il loro *saper fare* - mentre si realizzano concretamente. A questo scopo nei tre diversi articoli che compongono la tesi è stato analizzato un numero significativo di sequenze attraverso la lente teorica e metodologica dell'analisi della conversazione. Pur perseguendo un obiettivo comune, i tre studi guardano da angolature diverse a ciò che genitori e figli fanno a tavola.

1.2 Quadro teorico e domande di ricerca

L'adozione di un approccio di ispirazione analitico-conversazionale ha richiesto un certo grado di flessibilità nella definizione dello scopo della ricerca: anziché andare alla ricerca di occorrenze di fenomeni già identificati in partenza, a partire da domande predefinite e dettagliate, i dati sono stati inizialmente osservati con uno *sguardo non motivato* ('unmotivated looking': Sacks, 1984b, p. 27) e aperto alla scoperta di fenomeni rilevanti. Gli obiettivi dei tre studi sono nati in questo modo, ovvero notando azioni e pratiche che si ripetevano con regolarità in contesti sequenzialmente determinati. Il passo successivo è stato quello di cercare di capire come le caratteristiche della pratica osservata fossero prodotte in interazione in modo da renderla osservabile e riproducibile. Infine sono stati descritti i metodi utilizzati dai partecipanti per ri-produrre tali pratiche.

L'idea di fondo è stata sin dall'inizio quella di mettere a confronto le etnoteorie sulla famiglia occidentale contemporanea – nella quale il bambino viene socializzato ad autoregolarsi ed è spesso libero di determinare la propria condotta – con l'osservazione di interazioni che hanno luogo in contesti e tra persone reali. Le domande che sono sorte all'inizio di questo percorso di ricerca sono state le seguenti:

1. “Come è organizzata la cena in quanto attività socialmente complessa e seriale?”;
2. “In che misura, le relazioni tra compartecipanti, in queste moderne famiglie occidentali, si costruiscono su basi egualitarie?”;
3. “Come vengono esibiti i diritti deontici dei partecipanti, durante la cena?”.

Si tratta di quesiti molto generali che forse non sempre hanno ricevuto una risposta esauriente ma che sono serviti da guida processo iniziale di osservazione e di scoperta dei fenomeni che poi sono stati descritti nei tre diversi studi.

Dal punto di vista teorico, ma anche operativo, il presupposto è che il pasto è un'attività seriale e ordinaria (Garfinkel, 1967; Livingston, 1987; Sacks, 1984b), organizzata e prodotta dai partecipanti in modo localmente situato (Mondada, 2009: 559), nella quale l'ordine sociale è il risultato dell'organizzazione delle relazioni co-costruite *in situ* dai membri (Danby, 2009: 1597). La premessa da cui si partiti è dunque che ai partecipanti coinvolti in questa attività viene richiesto di orientarsi e di adattarsi costantemente alle peculiarità di un contesto che comprende sia l'ambiente fisico, sia il parlato e le altre risorse paralinguistiche (sguardi, gesti, orientamenti reciproci ecc.) messe in uso dagli altri compartecipanti. Trattandosi di un contesto altamente variabile, che si costituisce e si rinnova nel corso dell'interazione stessa (Heritage, 1984), ci si è proposti di dare una descri-

zione il più possibile densa e dettagliata del modo in cui i partecipanti alla cena negoziano i propri diritti epistemici (Heritage & Raymond, 2005) e deontici (Stevanovic, 2011) mentre partecipano a questa attività.

Nel prossimo capitolo saranno descritti più nel dettaglio i presupposti teorici e metodologici di questo studio (le teorie della socializzazione e l'analisi della conversazione) ma si farà anche una retrospettiva degli studi più rilevanti che riguardano sia l'interazione a tavola, sia quella categoria di azioni variamente denominate "direttivi", "richieste" o "richieste di azione": queste ultime interessano da vicino la gestione della cooperazione tra le persone partecipanti alla cena e rivestono un ruolo importante in tutti gli studi che compongono questa tesi.

2 Il quadro teorico-metodologico

2.1 Teorie della socializzazione

In questo studio vengono analizzate le interazioni familiari a tavola. Queste coinvolgono membri di età, esperienze e retroterra culturali a volte anche molto diversi non solo se guardiamo alle diverse famiglie, ma anche all'interno delle singole famiglie.

Da un punto di vista strettamente etologico, l'uomo è un primate che ha bisogno di un lungo percorso di apprendistato alla socialità sotto la guida dei componenti più esperti del proprio nucleo sociale di appartenenza, prima di poterne divenire a pieno titolo membro competente e autonomo. Il concetto di socializzazione sembrerebbe dunque far riferimento in maniera incontrovertibile al processo attraverso il quale i bambini, in quanto meno esperti, *vengono fatti diventare* membri competenti di un gruppo sociale. Il termine ha tuttavia assunto nel tempo valori diversi a seconda dell'approccio teorico a partire dal quale il processo è stato descritto. Esistono sostanzialmente due linee di ricerca: da un lato quella che vede la socializzazione come un processo *top-down*, in cui il ruolo dell'input genitoriale è centrale; dall'altro, vi sono gli approcci sviluppatisi principalmente a partire dagli anni '60 e '70, i quali riconoscono al bambino un ruolo parimenti importante nel processo di costruzione della propria identità di membro competente della collettività di appartenenza (per una rassegna, cf. Pontecorvo, Fasulo, & Sterponi, 2001: 340-345).

Esponenti della prima linea di ricerca sono quegli studiosi che vedono la socializzazione come un processo nel quale il comportamento del bambino è plasmato attraverso il rinforzo selettivo e l'imitazione. Il processo va in un'unica direzione e il bambino, soggetto sostanzialmente passivo, non viene preso in considerazione come possibile agente socializzante: è quindi il ruolo delle istituzioni in generale e dell'adulto-genitore in particolare quello che riceve le attenzioni dei ricercatori in quanto forza propulsiva del fenomeno.

Per un sociologo classico come Émile Durkheim, secondo il quale l'ordine sociale viene riprodotto e mantenuto grazie al consenso profondo intorno a valori e credenze che guidano i comportamenti individuali, la socializzazione è il processo attraverso il quale l'individuo interiorizza un insieme di norme e di valori condivisi dai membri della società (van de Walle, 2008). La trasmissione di queste norme è operata dalle istituzioni sociali: la famiglia, la chiesa e la scuola. Si tratta di un processo metodico (Durkheim,

1973 [1922]: 51) e graduale, che avviene attraverso migliaia di piccole azioni: nella visione durkheimiana, quello del bambino è infatti uno stato di naturale passività e di propensione all'imitazione delle azioni degli adulti (Durkheim, 1973 [1922]: 64-65), fatto che, unitamente alla riconosciuta autorità dell'adulto, spiega come il processo possa aver luogo.

Parsons (1951) cercò di elaborare un modello che spiegasse come le norme e i valori a cui faceva riferimento Durkheim si traducessero in comportamenti concreti, in regole che sostanzialmente governano le azioni dei singoli individui. Per Parsons la socializzazione è un processo che dura tutta la vita, ma compito della ricerca sociologica è di analizzarlo soprattutto nella fase della socializzazione primaria, ovvero durante l'infanzia, quando i più importanti schemi valoriali ('value-orientation patterns') vengono interiorizzati dal singolo, venendo a costituire la struttura di base della sua personalità (Parsons, 1951: 208). Il processo è controllato dagli adulti e ha luogo in famiglia e a scuola.

Dunque, per Parsons e Durkheim l'ordine sociale si basa su un insieme di norme e di valori condivisi, che sono alla base delle azioni degli individui. Il processo di socializzazione è fondamentalmente controllato e organizzato dalla generazione adulta e ha come scopo quello di far interiorizzare le aspettative normative incarnate da tali regole e valori.

Nel proprio lavoro di ricerca, Bourdieu (1966; 1967) ha affrontato specificamente il processo di riproduzione sociale. Secondo lo studioso, il bambino interiorizza l'*habitus*¹ proprio della classe sociale di appartenenza perché vive in determinate condizioni socio-economiche e partecipa alle pratiche quotidiane caratteristiche del gruppo sociale di appartenenza (Bourdieu & Passeron, 1964). La socializzazione è dunque un processo di incorporazione. Incorporando un certo modo di essere nel mondo, il bambino acquisisce anche il capitale sociale e culturale che caratterizza il proprio ambiente sociale. La nozione di socializzazione in Bourdieu spiega quindi il processo di riproduzione e mantenimento dell'ordine sociale in generale.

A partire dagli anni '60, questi approcci allo studio della socializzazione sono stati affiancati da altri, espressione di un più vasto movimento all'interno delle scienze umane e sociali, quello della cosiddetta 'svolta linguistica' (Cuff, Sharrock & Francis, 1998), che ha visto la nascita dell'etnografia della comunicazione (Hymes, 1964), del costruzionismo sociale (Berger & Luckmann, 1966), dell'etnometodologia (Garfinkel, 1967), dell'analisi della conversazione (Sacks, 1992 I+II) e dell'interazionismo simbolico (Blumer, 1969). Nello stesso periodo viene tradotta dal russo all'inglese anche l'opera di Vygotskij (1962; 1978 [1930]), nella quale lo studioso sottolinea il ruolo centrale che riveste l'interazione sociale nello sviluppo dell'individuo. Questi approcci condividono l'obiettivo di fornire

¹ "a structured system of dispositions, and schemes of perceptions" (Bourdieu, 1980: 88)

prove empiriche del modo in cui, quotidianamente, il processo di socializzazione si realizza.

L'etnografia della comunicazione mira a descrivere il processo di comprensione che avviene nell'interazione faccia a faccia a partire da una prospettiva emica, una prospettiva cioè che trae la propria origine dall'interno di una cultura (Kottak, 2006: 47; Leeds-Hurwitz & Sigman, 2010: 243) e che assume il punto di vista degli attori sociali coinvolti, per fornire accesso diretto all'interpretazione individuale della realtà sociale e del modo in cui ogni individuo comprende e interpreta il proprio essere nel mondo. Oltre a studi sulla relazione tra socializzazione sistema educativo (Hymes, 1980; 1981), gli etnografi della comunicazione si sono occupati anche del processo di socializzazione in famiglia, analizzando gli usi linguistici al suo interno: si veda a tale proposito Goffman, che in un articolo sulla socializzazione di genere (1977) sottolinea l'importanza di un'analisi dettagliata del parlato familiare in interazione per la capire come la famiglia sia un luogo primario per tale tipo di processo.

Blumer evidenzia come sia attraverso il processo di convivenza e interazione che le norme sono evocate e l'ordine sociale, in ultima analisi, viene prodotto (Blumer, 1969). Per l'interazionismo simbolico sono gli individui stessi a creare le condizioni necessarie per lo svolgersi dell'interazione, e non la normatività della società, come invece affermava Parsons. Per ciò che riguarda la socializzazione, gli etnografi facenti capo a questa corrente si sono occupati soprattutto della socializzazione adulta, ovvero quella che interessa chi entra in un nuovo gruppo o in un nuovo ambiente sociale (tra gli altri, cf. Becker, 1963; Hughes, 1956; Rist, 1977). In tali studi, il nuovo arrivato ('newcomer') non è considerato un soggetto passivo la cui socializzazione è controllata da altre entità, siano queste la scuola, la famiglia o dei pari più esperti: al contrario, partecipando all'interazione con altri, non solo il novizio è in grado di acquisire competenze e sviluppare la propria identità in sintonia con il nuovo ambiente, ma è anche capace di contribuire alla costruzione, al mantenimento e alla modificazione dell'ordine sociale costituito nel qui e ora dell'azione (Becker & Strauss, 1956).

Nella stesso periodo, Berger e Luckmann pubblicano *The Social Construction of Reality* (1966), con cui introducono le nozioni di socializzazione primaria e secondaria, per differenziare tra bambini piccoli e altri attori già socializzati che tuttavia devono affrontare una realtà nuova come, ad esempio, un nuovo lavoro. A partire dall'opera di G. H. Mead (1934; 1934b) e da quella di Schütz (1945), questi studiosi hanno cercato di rispecificare il processo di socializzazione. Il socializzando deve adattarsi a una realtà preesistente e deve esservi socializzato, se vuole parteciparvi attivamente e in modo adeguato (Berger & Luckmann, 1966: 128). La socializzazione del nuovo arrivato consiste dunque di un processo di interiorizzazione per incorporazione del mondo-oggetto: in tutto ciò, la lingua rappresenta sia contenuto, sia strumento privilegiato del processo. Nella socializzazione primaria, il bam-

bino si trova a fare i conti con degli *altri significativi* ('significant others') che sono predeterminati, con i quali si identifica emotivamente in modo quasi-automatico (Berger & Luckmann, 1966: 134), dei quali assume i ruoli e attraverso i cui occhi impara persino a vedere sé stesso/a (Berger & Luckmann, 1966: 131-132). Questo particolare modo di stare nel mondo viene adottato e interiorizzato dal bambino in modo quasi-inevitabile ('quasi-inevitable'; Berger & Luckmann, 1966: 134). Sin qui, il processo di socializzazione così come lo concepiscono Berger & Luckmann ricorda da vicino sia la nozione di *interiorizzazione* sviluppata da Parsons, sia quella di *habitus* articolata nell'ambito della teoria della riproduzione. Tuttavia, per Berger & Luckmann (132) il bambino agisce in maniera attiva, assumendo sì il ruolo dell'altro significativo, ma adottando contemporaneamente anche una propria visione del mondo. Durante la socializzazione primaria il bambino impara a sostituire norme locali e personalizzate con altre più generali, attraverso un processo di progressiva astrazione che vai da ruoli e atteggiamenti dell'*altro particolare*, a ruoli e atteggiamenti dell'*altro generalizzato* (Berger & Luckmann, 1966: 143), con il quale alla fine si identifica: il momento in cui questo processo si compie, segna anche la fine del processo di socializzazione primaria (Berger & Luckmann, 1966: 148). Dunque, al pari dell'interazionismo simbolico, anche il costruzionismo sociale sottolinea il ruolo attivo del nuovo arrivato nel processo di socializzazione. Non è semplicemente la realtà preesistente a modellare il socializzando: è piuttosto questi, con la sua partecipazione attiva, a costruire la propria socializzazione e nel contempo la realtà sociale di cui fa parte. Come nel caso dell'interazionismo simbolico, anche il costruzionismo sociale mira a precisare il significato soggettivo che i socializzandi attribuiscono alle realtà sociali che incontrano. Diversi però sono gli strumenti euristici utilizzati nelle due tradizioni di ricerca: da un lato l'analisi etnografica di incontri faccia a faccia, dall'altro interviste e indagini quantitative per studiare come la realtà sociale sia costruita dagli attori sociali e quale impatto essa abbia sulle vite degli stessi.

Come già affermato in precedenza, a cavallo tra gli anni '60 e '70 la traduzione degli scritti di Vygotskij (1962; 1978 [1930]) ebbe un significativo impatto sulla psicologia dello sviluppo. Questo ambito di studi privilegiava lo studio dell'interazione genitori-figli per determinarne l'influenza sullo sviluppo del bambino sotto il profilo cognitivo, linguistico, sociale e culturale. Rovesciano la prospettiva piagetiana, secondo la quale lo sviluppo cognitivo precede l'acquisizione di nuove competenze da parte del bambino, Vygotskij individua nell'apprendimento sociale la condizione necessaria perché lo sviluppo del bambino possa avere luogo. I bambini in sostanza sviluppano le proprie competenze linguistiche e cognitive nell'interazione con persone più competenti ('more knowledgeable others', MKO; Vygotskij, 1978 [1930]): secondo Vygotskij tutte le funzioni superiori hanno origine nella concreta interazione tra individui (1978 [1930]: 57). Gli studi di matrice

vigotskiana sull'interazione tra madri e figli in ambito occidentale hanno così evidenziato come le madri calibrino, semplificandolo, il modo in cui parlano con i propri bambini (Bruner, 1975; Ochs & Schieffelin, 1979; Snow, 1972; Snow & Ferguson, 1977) e come possano intavolare con essi delle proto-conversazioni (Bates, Camaioni, & Volterra, 1979), in cui assumono il ruolo comunicativo del bambino e forniscono la risposta in sua vece (Trevarthen, 1979). In generale, le pratiche evidenziate da questi studi sembrano offrire al bambino una impalcatura ('scaffolding') che serve a sostenerne l'acquisizione di nuove competenze linguistiche (Rogoff, 1990: 93-94).

Dagli anni '80 e '90 si sono sviluppati a partire da queste basi altri approcci che mettono al centro della propria agenda l'analisi di ciò che il bambino sa fare, piuttosto che di ciò che *non* sa fare: il riferimento va agli studi di indirizzo antropologico e sociolinguistico compresi nell'ambito della teoria della socializzazione linguistica (Garrett & Baquedano-López, 2002; Kulick & Schieffelin, 2004; Garrett, 2008; Ochs & Schieffelin, 1984; Schieffelin & Ochs, 1986a; Schieffelin & Ochs, 1986b; Ochs & Schieffelin, 1995; Ochs & Schieffelin, 2012), e a quelli che rientrano nella nuova sociologia dell'infanzia (James, Jenks & Prout, 1998), che si caratterizza per l'adozione del paradigma della competenza ('competence paradigm': Danby, 2002; Hutchby, 2005; James & Prout, 1990; Prout & James, 1997). Li vedremo ora in maggior dettaglio.

2.2 La teoria della socializzazione linguistica

Dai primi anni '80, a partire dagli studi empirici di matrice post-vigotskiana sviluppatasi nell'ambito della psicologia evolutiva, ha preso forma in ambito antropologico-culturale un altro paradigma di ricerca sulla socializzazione che va sotto il nome di *teoria della socializzazione linguistica* (Ochs & Schieffelin, 1984; Schieffelin & Ochs, 1986a; 1986b). I teorici di questo ambito si occupano sostanzialmente del processo attraverso il quale bambini o principianti ('novices') di qualsiasi età acquisiscono le conoscenze, le abilità, le pratiche e gli orientamenti che gli consentono di partecipare compiutamente alla vita sociale di una determinata collettività. Un aspetto centrale della socializzazione linguistica è lo sviluppo della competenza comunicativa, che comporta l'acquisizione della lingua ma anche delle conoscenze culturali necessarie ad utilizzarla in modo socialmente e culturalmente appropriato (Garrett, 2006). Come campo di studi la teoria della socializzazione linguistica nasce da una convinzione di stampo antropologico secondo la quale il linguaggio è un mezzo fondamentale per lo sviluppo delle conoscenze e delle sensibilità sociali e culturali dell'individuo. Si tratta di un ambito sul quale gli studi di linguistica acquisizionale, per la propria natura e per gli obiettivi che si propongono, in generale non riescono a fare luce. Questa disciplina focalizza dunque la propria attenzione sull'uso delle forme linguistiche nel proprio contesto socio-culturale, integrando metodi discorsivi ed etnografici. Al centro dell'analisi vengono messe interazioni tra persone di diversa competenza, strutturate secondo determinati modelli sociali e culturali. Queste persone, insieme, danno forma al proprio agire sociale, alle emozioni e alle conoscenze condivise, utilizzando e rielaborando forme semiotiche di diversa natura, insieme a pratiche sociali e a ideologie (Ochs & Schieffelin, 2012). Inoltre, mentre la ricerca in ambito acquisizionale ha privilegiato e continua a privilegiare l'interazione madre-figlio, gli studi sulla socializzazione estendono l'ambito di indagine a tutte le relazioni comunicative presenti nel quotidiano del bambino, all'interno di un dato contesto socioculturale. Questa disciplina viene dunque a coprire un'assenza negli studi antropologici per ciò che concerne il ruolo del linguaggio nel processo attraverso il quale i bambini, crescendo, diventano membri competenti della comunità di appartenenza (Whiting & Edwards, 1988).

La ricerca nell'ambito della socializzazione linguistica si è andata affermando negli anni '80 attingendo il proprio apparato euristico ed epistemologico da fonti quali l'etnografia della comunicazione (Gumperz & Hymes, 1964) e gli studi interculturali sull'acquisizione della competenza comunicativa (Slobin, 1967). Con questo armamentario teorico a propria disposizione, i ricercatori hanno iniziato ad analizzare aspetti dell'ambiente socioculturale in cui le pratiche comunicative dei bambini avevano luogo che in precedenza erano stati ignorati. Così, il contenuto di ciò che veniva detto ai bambini e il modo in cui veniva loro detto acquisivano pari dignità rispetto agli aspetti fino ad allora privilegiati dalla ricerca acquisizionale, come l'ordine in cui

suoni, parole e costruzioni sintattiche venivano appresi dai bambini. Adottando una prospettiva interculturale ed etnografica, i ricercatori nell'ambito della socializzazione linguistica hanno così iniziato a documentare longitudinalmente il modo in cui i bambini, mentre acquisiscono la lingua, diventano membri culturalmente competenti della propria comunità (cf. Ochs & Schieffelin, 1984; Schieffelin e Ochs, 1986b) in società a volte diversissime le une dalle altre.

L'analisi della costruzione di senso comune che avviene attraverso tutta la gamma possibile di incontri sociali ('social encounters') rende necessario un approccio analitico multidisciplinare, che prenda in considerazione sia processi microinterazionali, sia una più ampia dimensione macrosociale. Tutto ciò avviene attingendo agli strumenti d'indagine offerti da discipline diverse quali la linguistica, la filosofia, l'antropologia e la sociologia. La teoria della socializzazione linguistica condivide inoltre importanti legami teorici con la psicologia discorsiva e l'analisi conversazionale, soprattutto per ciò che concerne l'apprendimento come fenomeno socialmente distribuito: la comprensione e l'acquisizione di conoscenze diventano dunque oggetti discorsivi e interazionali, piuttosto che stati cognitivi (Koole & Elbers, 2014).

In questa prospettiva la socializzazione linguistica viene considerata un processo pervasivo che dura tutta la vita e interessa i partecipanti a tutte le istituzioni della società (dalla famiglia alla scuola, dallo sport al luogo di lavoro; Garrett & Baquedano-Lopez, 2002; Heath, 2008; Wortham, 2005). È un'esperienza comune ad adulti e bambini quella di dover affrontare situazioni inedite nelle quali l'ausilio e la mediazione di una persona più esperta si rendono necessari. L'idea di fondo è che tutti i partecipanti alle pratiche di socializzazione contribuiscono alla formazione di nuove competenze (Pontecorvo, Fasulo, & Sterponi, 2001) e che quindi questo sia un processo circolare e non unidirezionale (dall'alto verso il basso, dall'esperto al novizio, dall'adulto al bambino). Dal punto di vista della teoria della socializzazione linguistica, le nuove conoscenze, il talento, la capacità di azione e le emozioni vengono acquisiti e si sviluppano in maniera fluida, attraverso collaborazioni e scambi socialmente organizzati in cui i ruoli dei partecipanti non sono rigidi e fissati una volta per tutte ma cambiano nel corso dell'interazione stessa, di modo che l'esperto diventa novizio e viceversa (Ochs & Schieffelin, 2012: 5-6). Di conseguenza, la socializzazione linguistica permette di analizzare come individui posizionati in vario modo dal punto di vista sociale, culturale e politico si impegnino in attività di socializzazione e come questi individui producano, riproducano e trasformino l'ordine sociale nelle interazioni di cui sono partecipi (Baquedano, López, & Hernandez, 2011; Duff & Talmy, 2011). Come fanno notare Ochs e Schieffelin (2012: 3), il fatto che il processo di socializzazione duri tutta la vita, iniziando nel momento in cui una persona diventa membro riconosciuto di una comunità e terminando nel momento in cui smette di esserlo, può significare cose piuttosto diverse a seconda del gruppo di appartenenza. Le due autrici

fanno riferimento al fatto che attualmente, negli Stati Uniti, è invalsa tra i genitori la pratica di parlare, leggere e cantare ai bambini già durante la fase di gestazione, mentre in molti altri contesti i bambini non vengono presi in considerazione come interlocutori fino a quando non iniziano a produrre frasi comprensibili e riconoscibili come tali (Ochs e Schieffelin, 2012: 3).

Per concludere, è importante ricordare gli importanti legami di tipo teorico che la teoria della socializzazione linguistica intrattiene con la psicologia discorsiva (Edwards, 1997; Edwards & Potter, 1992; Potter & Weatherell, 1987) e con l'analisi della conversazione, soprattutto nel considerare l'apprendimento come un fenomeno socialmente distribuito e non esclusivamente come un processo cognitivo (Koole & Elbers, 2014: 59). Questo paradigma dà dunque priorità allo studio delle pratiche comunicative ricorrenti ('practices') attraverso l'esplorazione delle competenze interazionali dei compartecipanti e dei metodi da loro utilizzati per creare e riprodurre l'ordine sociale. In un processo di tipo riflessivo (Garfinkel, 1967), tali pratiche linguistiche (che costituiscono la dimensione micro) vengono intese come pratiche sociali che i membri riproducono all'interno di un determinato sistema socio-culturale (che costituisce la dimensione macro): tuttavia, sono proprio tali pratiche a consentire, creare e riprodurre il sistema socioculturale di cui sono a un tempo fonte ('source') e risultato ('outcome').

In questo senso, e anche in virtù della rilevanza e della quantità di studi realizzati nel corso degli ultimi tre decenni all'interno di questo ambito di studi, la teoria della socializzazione linguistica è un referente teorico obbligato per chi si occupa del processo di apprendimento mutuo alla socialità in famiglia: infatti, come Pontecorvo, Fasulo, & Sterponi hanno dimostrato (2001), il ruolo di agente socializzante viene assunto di volta in volta dai genitori ma anche dai figli. D'altra parte, in questi studi non sempre la rilevanza del contesto immediato (e dunque, sequenziale) è stata posta al centro dell'analisi. Ochs (1979), ad esempio, afferma che bambini e adulti esibiscono orientamenti diversi nei confronti delle norme che regolano il parlato: questo implica che "we cannot necessarily count on an immediately prior utterance, particularly that of another speaker, to disambiguate a child's verbal act" (Ochs, 1979: 47). In realtà, studi più recenti (Wootton, 1997; 2007) sembrano dimostrare che ciò che i bambini dicono e il modo in cui lo dicono è spesso strettamente connesso a ciò che avviene nei turni immediatamente precedenti.

È per questa ragione che in questo studio si farà attenzione anche alla dimensione sequenziale dell'interazione a tavola, parallelamente a ciò che avviene negli studi sulla socializzazione più direttamente ascrivibili all'ambito analitico-conversazionale (Butler, 2008). Questo tipo di ricerche si è particolarmente sviluppato negli ultimi due decenni e verrà descritto nel paragrafo § 2.3.2.

2.3 L'analisi della conversazione

2.3.1 Le origini della disciplina e i suoi obiettivi

L'analisi della conversazione (d'ora in poi AC) è un campo di studi che indaga i processi che rendono possibile l'interazione umana. Obiettivo di questa disciplina è spiegare in che modo le persone realizzano azioni socialmente rilevanti e in che modo capiscono le azioni altrui nel corso delle interazioni ordinarie. Una caratteristica saliente di questo approccio empirico allo studio dell'agire umano è la sua dipendenza da dati audio e video che documentano il parlato in interazione ('talk-in-interaction').

Nonostante il suo nome, la AC non si limita allo studio della sola conversazione, ma esamina diverse forme di condotta visibile in svariati contesti sociali: da conversazioni casuali tra amici e familiari, a interazioni in contesti specifici quali aule di tribunale (Atkinson & Drew, 1979; Komter, 2012), classi scolastiche (Gardner, 2012; McHoul, 1978; per la classe di seconda lingua cf. Wagner, 1996), studi medici (Heath, 1981; Heritage & Maynard, 2006), interviste radio e televisive (Clayman, 2008; Greatbatch, 1988), incontri di lavoro (Asmuß & Svennevig, 2009; Boden, 1994; Wagner, 1995), chiamate a servizi di emergenza e a linee di assistenza (Cromdal, 2013; Wakin & Zimmerman, 1999; Zimmerman, 1992), relazioni di servizio (Asmuß, 2007; Merritt, 1975) e molti altri ancora. La AC considera il parlato non tanto come una varietà discorsiva, quanto come luogo strategico per l'organizzazione della vita sociale (Margutti, 2013). Essa offre quindi ai ricercatori nell'ambito della comunicazione un vasto repertorio di strumenti adatti a metterne in luce il funzionamento.

La AC si è sviluppata in ambito sociologico a partire dai primi anni '60. Sorta dagli studi di Harvey Sacks (cf. Sacks, 1972) e dalla collaborazione di questi con Emmanuel A. Schegloff e Gail Jefferson (cf. Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974), la AC affonda le proprie radici da un lato negli studi micro-sociologici sull'ordine interazionale intrapresi da Erving Goffman (cf. Goffman, 1955; 1983), dall'altro nella tradizione etnometodologica sviluppatasi a partire dal lavoro di Harold Garfinkel (Garfinkel, 1967).

Questa disciplina ha sviluppato un concetto proprio del parlato in interazione come di un'organizzazione sociale ordinata: la AC si propone dunque di chiarire come gli attori sociali riescano a dare senso alla condotta degli altri partecipanti all'interazione. Dal punto di vista teorico, si fonda su una serie di presupposti riguardanti le caratteristiche costitutive dell'interazione umana.

L'azione sociale è l'elemento attorno il quale il parlato in interazione si struttura: parlando, compiamo azioni e nell'interazione con altri partecipanti facciamo avanzare interi corsi d'azione. L'interazione è vista dalla AC come un meccanismo organizzato sequenzialmente: ciò significa che ogni contri-

buto, ovvero ogni turno di parola, risponde a quanto è appena accaduto e deve quindi essere analizzato non in isolamento ma nel proprio contesto sequenziale. In tal senso, a partire dal concetto di simmetria coniato da Garfinkel (Garfinkel, 1967: 1), gli analisti della conversazione presuppongono che nella produzione dei propri comportamenti e nell'interpretazione di quelli altrui, gli attori sociali facciano ricorso allo stesso tipo di procedura (Heritage, 1984: 241). Ogni azione che un partecipante all'interazione compie rivela il modo in cui ciò che precede è stato da lui analizzato: nel caso questa interpretazione si rivelasse fallace, esistono meccanismi collaudati per riparare questo tipo di problemi e ristabilire così la comprensione reciproca (l'intersoggettività) attraverso i turni di parola. Infine, in AC si parte dal presupposto che esista ordine a ogni livello della conversazione (Sacks, 1984a: 22), perché altrimenti non sarebbe possibile per i partecipanti dare un senso alla condotta dei propri interlocutori.

Dal punto di vista metodologico, la AC adotta un modello analitico di tipo induttivo, in cui il ricercatore parte dall'analisi dei propri dati (quelli primari, ovvero le audio- e videoregistrazioni delle interazioni, e le relative trascrizioni dettagliate) per fare delle osservazioni su aspetti rilevanti del parlato in interazione. L'analista adotta una prospettiva emica², basando le proprie osservazioni sulla comprensione dell'andamento dell'interazione che i partecipanti stessi esibiscono nel produrre i propri contributi. La AC analizza come i partecipanti affrontano situazioni interazionali di base e quindi ricorrenti. L'unità di base della conversazione è il turno di parola: poiché questo può anche essere costituito da elementi non riconducibili alle tradizionali categorie grammaticali, si parla di unità costitutiva di turno (TCU, 'turn-constructional unit'): infatti, enunciati che secondo la grammatica tradizionale sono considerati incompleti, vengono spesso trattati dai partecipanti all'interazione come perfettamente intelligibili, come il seguente esempio dimostra:

sCELF, famiglia Eklund, Mamma, Pappa, Sara (4) & Johanna (8)

- 1 Johanna: |br̥d; ((tono meccanico))
 pane
 2 [(3.5)
 3 Mamma |((prende il cestino del pane dall'altra parte della
 4 tavola e lo dà a Johanna))

² "The etic viewpoint studies behavior as from outside of a particular system, and as an essential initial approach to an alien system. The emic viewpoint results from studying behavior as from inside the system. [...] Descriptions or analyses from the etic standpoint are "alien" in view, with criteria external to the system. Emic descriptions provide an internal view, with criteria chosen from within the system. (Pike, 1967: 37)"

In questo esempio vediamo come il turno di Johanna (riga 1), pur essendo costituito unicamente da un sostantivo, non dia origine ad alcun problema di comprensione e venga trattato come una richiesta, che la madre soddisfa immediatamente (righe 3-4).

La conversazione è dunque un succedersi di turni complementari come quelli dell'esempio appena descritto, ovvero di azioni interconnesse che i parlanti compiono in relazione a ciò che è avvenuto prima: ad un turno posto in prima posizione ('initiating action') segue quindi un turno in seconda posizione ('responsive action'). A questo punto entra in gioco il principio della rilevanza condizionale ('conditional relevance'; cf. Schegloff, 1968; Schegloff & Sacks, 1973): data un'azione in prima posizione, una risposta è sempre attesa, ancorché non univoca. Esempi di coppie adiacenti sono quelle saluto - saluto; domanda - risposta; lamentela - scusa/rimedio; valutazione - accordo /disaccordo; invito - accettazione/rifiuto. Se un saluto rende rilevante in risposta un altro saluto, un'offerta potrà essere seguita dalla sua accettazione o, alternativamente, da un rifiuto. Si parla a questo punto di carattere dis/preferito ('dispreferred') della risposta: rifiutare ad esempio un invito non è tanto una risposta dispreferita in termini psicologici o di etichetta, quanto nei termini in cui essa viene prodotta, ovvero dopo un ritardo significativo e con qualche elemento a inizio turno (segnali discorsivi, esitazioni, ripartenze ecc.) ad interpersi e a spingere in avanti la risposta negativa (Pomerantz, 1984), qualificando così in modo interazionalmente rilevante la progressività ('progressivity')³ del corso d'azione. Spesso sono anche prodotte delle scuse ('accounts') relative all'assenza di una risposta preferita. Infine, i parlanti hanno a propria disposizione diverse soluzioni per la riparazione degli eventuali problemi che possono emergere nel parlato: esistono dei meccanismi di riparazione ('repair') per correggerli e ristabilire così la comprensione reciproca tra i partecipanti (Schegloff, Jefferson, & Sacks, 1977; Schegloff, 1987).

Un livello strutturalmente superiore a quello delle sequenze di turni è quello dell'attività ('activity': Levinson, 2013; Robinson, 2013). Un'attività è una struttura composta da multiple sequenze d'azione che vanno oltre la coppia adiacente o la serie di coppie adiacenti. Si tratta di una nozione più ampia di quella di sequenza o di sequenza di sequenze dal momento che prevede un più ampio ventaglio di ruoli partecipativi⁴, di obiettivi e di orga-

³ Secondo Schegloff (2007: 15) "moving from some element to a hearably next one with nothing intervening is the embodiment of, and the measure of, progressivity."

⁴ I ruoli partecipativi sono stati descritti per la prima volta in Goffman (1981), il quale affermò che i ruoli di parlante e ascoltatore potevano essere suddivisi in elementi più piccoli e analiticamente più coerenti. A livello dell'enunciato, i ruoli definiti da Goffman sono legati alla produzione e alla ricezione verbale. A livello della produzione, abbiamo una distinzione tra *animatore*, *autore*, e *mandante*, a seconda del livello di responsabilità del singolo nella produzione verbale. L'animatore presta così la propria voce a un'istanza, e può esserne anche l'autore se sceglie le parole con cui formulare la posizione del mandante ('principal', nelle parole di Goffman) che rappresenta, ovvero colui che è responsabile per ciò che viene detto:

nizzazioni interne. Pur esistendo differenze strutturali tra un'attività e un'altra, esse in generale sono caratterizzate dalla presenza di componenti identificabili e ricorrenti: in una telefonata informale possiamo dunque riconoscere una sezione di apertura (appello-riposta, identificazione-riconoscimento, saluti, sequenza della salute), una sezione centrale (la ragione della chiamata, seguita da altri possibili *topic*) e una sezione di chiusura (pre-chiusura; argomenti non menzionati in precedenza; scambio finale). La rilevanza di questo concetto negli studi intrapresi in questa tesi deriva dal fatto che attività di un determinato tipo consentono ai partecipanti di anticipare e proiettare possibili azioni da parte dei compartecipanti: la struttura di un'attività condiziona infatti il tipo di contributi ammissibili, e crea delle aspettative rispetto ai comportamenti delle persone coinvolte (Heritage & Clayman, 2010; Levinson, 2013). L'attività può essere condizionata da aspetti diversi, ma molto spesso – e ciò ha rilevanza nel nostro caso – si tratta di routine e rituali che definiscono le procedure attraverso le quali alcuni eventi ricorrenti si sviluppano: prendiamo come esempio proprio i pasti, con tutti gli aspetti pratici legati al loro inizio, al loro svolgimento e alla loro conclusione. I compartecipanti si affidano a queste routine per anticipare gli eventi e coordinare le proprie azioni con quelle delle altre persone presenti. L'anticipabilità è dunque una risorsa a cui i partecipanti attingono sia per proiettare le azioni altrui, sia per calibrare le proprie (Rossi, 2015). In molti casi, la riconoscibilità e la proiettabilità di ciò che può essere considerato come il completamento di un *progetto* (Rossi, 2012)⁵ può dotare l'attività di una cornice di rilevanza facilmente monitorabile e capace di strutturare la

pensiamo ad esempio al portavoce di un'organizzazione nell'atto di tenere una conferenza stampa. Sul versante della ricezione, abbiamo la distinzione tra partecipanti ratificati e non ratificati. Al primo gruppo appartengono coloro che a tutti gli effetti sono inclusi nella situazione discorsiva, al secondo coloro che ne sono esclusi. Tra i partecipanti ratificati avremo così il destinatario (ovvero l'interlocutore selezionato dal parlante, anche laddove non coincida con il bersaglio di un messaggio) e l'uditorio. Il lavoro di Goffman ha avuto e continua ad avere grande influenza, ma presenta non pochi nodi critici, che sono stati sintetizzati da Goodwin & Goodwin (2004: 225): in particolare, viene criticato il fatto che parlanti e ascoltatori sembrino vivere in mondi separati, e che il modello non offra strumenti per analizzare l'organizzazione dinamica e interattiva della partecipazione.

⁵ Verrà qui adottata la definizione di 'progetto' articolata da Rossi (2012: 430): "In this study, I use the term *project*, as well as the phrase *course of action*, to refer to a series of actions or moves coherently articulated to achieve an interactional outcome (cf. Lerner, 1995, pp. 128–129). For example, pouring water into one's glass involves getting hold of the water container, letting the water flow into the glass until filled, and stopping the flow of water. The structure of a project can be conceptualized in terms of means to an end. In the data at hand, the ends in question are mostly outcomes of manipulations of the material environment and of the physical behaviors of people. Although the simplest instance of *project* is best represented by cases such as filling glasses with water [...], the term can be used to refer also to larger stretches of interaction or to segments of interaction that may not all be contiguous [...]". Secondo lo stesso autore, il concetto di progetto va tenuto distinto da quello di attività: un'attività può essere vista come una serie di progetti distinti che hanno però un certo grado di relazione reciproca (cf. anche Clark 2006: 128).

partecipazione all'attività stessa (Lerner, 1995: 129). Ciò significa che quei corsi d'azione che sono stati avviati ma che non sono ancora arrivati a compimento rimangono rilevanti per l'interazione sino a quando non abbiano raggiunto una conclusione riconoscibile come tale da parte dei partecipanti. La mancata esecuzione di un'azione localmente rilevante diventa dunque sanzionabile, soprattutto laddove genitori e figli si siano impegnati in precedenza a partecipare a un determinato progetto: i partecipanti sono perciò responsabili del riconoscimento, della comprensione e dell'adesione alle norme localmente rilevanti.

Negli studi che vengono qui presentati, vedremo come la proiettabilità di un progetto e l'orientamento verso le aspettative e le responsabilità individuali da esso generate siano di capitale importanza per l'interpretazione di quelle sequenze interazionali in cui la progressività viene messa a repentaglio dal comportamento di uno degli interlocutori.

2.3.2 La rispecificazione etnometodologica degli studi sulla socializzazione

Nell'ambito della sociologia dell'infanzia si è sviluppato a partire dagli anni '90 un paradigma definito 'della competenza' ('competence paradigm'; James & Prout, 1990; Qvortrup *et al.*, 1994; Waksler, 1991), che mira a ridefinire lo status del bambino nell'ambito degli studi sociali e che è stato presentato come un nuovo paradigma per lo studio dell'infanzia (James & Prout, 1990: 5). I ricercatori che fanno capo a questa corrente criticano il modello di sviluppo cognitivo 'a stadi' del bambino, proprio della tradizione piagetiana, e per questo contestano l'impostazione degli studi sull'infanzia facenti capo alla psicologia dello sviluppo e alle teorie della socializzazione sopra menzionate, che vedono il bambino come un soggetto che 'riceve' cultura, in un processo attraverso il quale passa dalla condizione di non-adulto a quella di adulto (Cromdal, 2005: 464). Questi studiosi insistono perché i bambini siano riconosciuti a pieno titolo come agenti sociali in grado di dare vita essi stessi al proprio mondo sociale (Corsaro, 2005a; 2005b; Hutchby & Moran-Ellis, 1998: 15), e per questo, nelle proprie ricerche, danno la priorità all'analisi dell'agentività e delle competenze dei bambini, viste nel loro concreto realizzarsi nel corso delle loro vite quotidiane. Viene dunque accordata importanza teorica, analitica e pratica agli interessi e alle attività dei bambini stessi, mentre vengono del tutto abbandonate sia la metodologia sperimentale, sia il riferimento all'età o al grado di sviluppo interno quali variabili esplicative (Butler, 2008: 2). L'attenzione è rivolta a ciò che i bambini *fanno*, piuttosto che a quello che *non fanno* o *non sanno ancora fare*: c'è quindi una messa in questione radicale dello schema evolutivo ('developmental scheme': Garfinkel *et al.*, 1982: 2) adottato dalle scienze sociali

per analizzare il processo di socializzazione⁶. Adottare questo schema di analisi significa interpretare la partecipazione dei bambini all'interazione sociale come qualcosa di essenzialmente deficitario, difettoso o incompleto rispetto alla partecipazione adulta (Keel, 2016: 28).

Un'importante questione sorta all'interno del paradigma della competenza riguarda proprio la definizione da dare al concetto di competenza. La risposta che è stata fornita è che la competenza è una realizzazione pratica (Hutchby & Moran-Ellis, 1998: 19), attraverso la quale il bambino dimostra la propria capacità di gestire e di misurarsi con il proprio contesto, producendo azioni che sono intelleggibili da parte degli altri partecipanti. Ciò che il ricercatore deve analizzare è quindi la capacità del bambino di manipolare in maniera competente le risorse materiali e culturali a propria disposizione per dare vita a comportamenti appropriati in un contesto dato. Il possesso di tali competenze non è un fenomeno unitario, ma qualcosa che si realizza in situ, nel qui-e-ora dell'interazione. La competenza del bambino è dunque qualcosa di intrinsecamente contestuale, che non si può separare dal contesto strutturale in cui viene esibita e negoziata (Hutchby & Moran-Ellis, 1998: 20). Questa rispecificazione è coerente rispetto agli obiettivi generali del progetto etnometodologico, che, nelle parole di Heritage è "the analysis of the competences which underlie ordinary social activities. Specifically, it is directed at describing and explicating the competences which ordinary speakers use and rely on when they engage in intelligible, conversational interaction" (1984: 241).

Studiare i bambini come attori sociali competenti aiuta a farsi un'idea diversa e articolata dell'infanzia come di un'arena dinamica, che brulica di attività sociali che vanno da lotte per il potere, alla gestione di relazioni, alla negoziazione di significati. Le differenze tra adulti e bambini in termini qualitativi e di competenze non vengono comunque ignorate: gli studiosi che fanno riferimento a questo filone di studi tendono piuttosto ad analizzare i legami tra un dato contesto sociale, solitamente definito dall'azione degli adulti, e le culture a cui i bambini danno vita tra di loro e per loro stessi, all'interno di tali contesti (Prout & James, 1990: 28). Questo è tanto più rilevante per il presente studio nel caso dell'ordine familiare. Qualsiasi sia la sua forma, la famiglia rappresenta infatti per la stragrande maggioranza dei bambini il contesto privilegiato per l'acquisizione e l'uso di un ampio ventaglio di competenze e abilità. La famiglia è, ad esempio, la principale arena di esposizione dei bambini alle regole di tipo proibitivo, ma è anche il luogo in cui essi possono acquisire e mettere in pratica un'ampia gamma di competenze sovversive (Sacks, 1978): le regole diventano quindi risorse che i

⁶ "Children are not adults; they are different from adults; they are adults-in-becoming. They are incompetent in the ways of adults. Child training practices are ways of socializing children" (Garfinkel *et al.*, 1982: 2; cit. in Keel, 2016: 28)

bambini manipolano per relazionarsi con l'Altro e per realizzare contestualmente la propria agenda.

Questo studio intende fare riferimento anche a questo filone di pensiero degli studi sull'infanzia: lo fa sia dal punto di vista metodologico – integrando il progetto etnografico CELF (cf. Sezione 3) e la prospettiva teorica rappresentata dalla socializzazione linguistica con un approccio il più possibile vicino ai principi della CA – sia aderendo al suo principale presupposto, ovvero, il ruolo attivo dei bambini nella costruzione e definizione della propria infanzia (Butler, 2008; Cromdal, 2005; Danby, 1998; Waksler, 1991).

2.4 ‘Getting someone to do something’: i direttivi

La cena è un’attività durante la quale i componenti del nucleo familiare sono impegnati nella realizzazione di molti progetti (Levinson, 2013; Rossi, 2012) paralleli e intrecciati in un arco di tempo limitato: per portarli a termine con successo, avviene spesso che i partecipanti richiedano l’assistenza di altri componenti della famiglia (Mandelbaum, 2014). L’azione di ri/chiedere qualcosa a qualcuno ha importanti ricadute sulla gestione della coesione sociale, poiché da un lato essa mette allo scoperto i bisogni del richiedente, dall’altro crea obblighi e imposizioni sul destinatario. Questo tipo di azione è al centro dell’analisi nel secondo e nel terzo articolo di questa collezione, ed è fondamentale anche nello sviluppo delle sequenze argomentative analizzate nel primo studio: per questa ragione, di seguito verrà fornita una succinta panoramica degli studi sui direttivi.

Gli scambi di oggetti e di servizi che caratterizzano la cena e, più in generale, tutte le azioni volte a far fare qualcosa a qualcuno (o a far smettere di fare qualcosa), hanno ricevuto negli ultimi decenni grande attenzione da parte dei ricercatori, venendo di volta in volta definite *direttivi* (Blum-Kulka, 1990; Couper-Kuhlen, 2014; Ervin-Tripp, 1976), *richieste* (Drew & Couper-Kuhlen, 2014; Zinkens, 2016) o anche *richieste d’azione* (‘requests for action’: cf. Stevanovic, 2011; Thompson, Fox, & Couper-Kuhlen, 2015). La maggior parte di queste azioni può essere sussunta sotto il termine-ombrello di direttivi, denominazione che copre in realtà varie azioni sociali, tra cui richieste, proposte, offerte e suggerimenti (Couper-Kuhlen, 2014). I direttivi nel contesto della vita familiare possono essere studiati sia come parcelle di attività più ampie, sia come azioni incarnate (‘embodied’) che si sviluppano nel tempo e nello spazio, con chiare implicazioni morali e sociali (Aronsson & Cekaite, 2011). I direttivi vengono espressi attraverso un’ampia varietà di forme sintattiche (Couper-Kuhlen, 2014; Goodwin, 1990), fatto che ha indotto molti studiosi a classificarli a seconda del loro maggiore o minor grado di esplicitezza. Gli studi più rilevanti in questa linea di ricerca sulle famiglie con bambini sono quelli di Ervin-Tripp (1976), Blum-Kulka (1990; 1997) e, più di recente, le ricerche condotte da Goodwin & Cekaite (2013) e Zinkens (2016). Molti di questi studi presuppongono l’esistenza di un *continuum* che va da deboli tentativi di dirigere le azioni dell’altro a intromissioni molto forti nella sfera di pertinenza del partecipante. Un importante concetto soggiacente a questi studi è quello di faccia (‘face’: Goffman, 1967), su cui si basa il modello di *facework* elaborato da Brown e Levinson (1987). Secondo questo modello, i direttivi tendono ad essere più o meno in/diretti a seconda dell’orientamento da parte di chi parla nei confronti della faccia positiva o negativa del destinatario. L’attenzione nei confronti della faccia negativa viene esibita attraverso comportamenti che denotano rispetto per l’autodeterminazione dell’altro, posizionando chi parla come qualcuno che

chiede a qualcun altro di fare qualcosa, ma che non ha diritto di esigere il compimento di una determinata azione. Gli studiosi che fanno riferimento alla tradizione analitico-conversazionale adottano una prospettiva diversa, considerando i direttivi delle risorse attraverso le quali i partecipanti proiettano altre azioni: in questo senso, i direttivi vengono analizzati in quanto enunciati che rendono rilevante una risposta perché volti a far fare qualcosa a qualcuno. Le sequenze di questo tipo, costituite cioè da un direttivo e dalla susseguente risposta (Goodwin, 1990; 2006a; Goodwin & Cekaite, 2013), sono state descritte in diverso modo, ma tutti gli autori sono d'accordo nel caratterizzarle come coppie adiacenti costituite da un'azione in prima posizione (un'azione iniziatrice di sequenza) che proietta come preferita una risposta attraverso la quale il/la ricevente soddisfa la richiesta iniziale.

Questo tipo di studi ha messo in luce come la selezione delle forme linguistiche attraverso le quali i direttivi vengono implementati non possa essere spiegata solo in riferimento a variabili quali l'età, lo status dei partecipanti o il grado di imposizione della richiesta sul destinatario (Drew & Couper-Kuhlen, 2014; Rossi, 2012; Zinkens, 2016). Sono molti infatti i fattori contingenti che influenzano il formato nel quale i direttivi vengono prodotti in interazione: essi emergono quando sotto la lente d'ingrandimento del ricercatore non ci sono solo atti linguistici isolati, bensì intere sequenze interazionali. In particolare, *entitlement* (letteralmente '[senso del proprio] diritto [a richiedere]') e *contingency* (da intendersi qui come 'fattori contingenti') sono dimensioni contestuali che ricorrono spesso negli studi più recenti (Antaki & Kent, 2012; Craven & Potter, 2010; Curl & Drew, 2008; Heinemann, 2006; Lindström, 2005) per spiegare il diverso formato che i direttivi assumono in interazione. La nozione di *entitlement* fa riferimento al diritto esibito dal parlante di richiedere al destinatario l'esecuzione di una determinata azione (Curl & Drew, 2008; Heinemann, 2006; Stevanovic & Peräkylä, 2012). La *contingency* si riferisce invece alla misura nella quale il richiedente riconosce le circostanze esterne che potrebbero impedire al destinatario di soddisfare la richiesta: attraverso un direttivo formulato imperativamente il parlante esibisce quindi un alto livello del proprio diritto a richiedere e una scarsa o nulla considerazione per i fattori contingenti che potrebbero impedire al destinatario di rispondere in maniera preferita alla richiesta. In uno studio dedicato alla forma delle richieste prodotte da una bambina di tre anni, Wootton (1997) dimostra ad esempio che la scelta dell'imperativo da parte della bambina trova la propria legittimazione nel fatto che è già avvenuto un allineamento tra i due partecipanti sulla desiderabilità e sull'ammissibilità della richiesta. La stessa bambina mostra invece una netta preferenza per costruzioni interrogative (del tipo 'Can you X?') quando la richiesta non è sostenuta dallo stesso tipo di accordo (p. 144), esibendo quindi grande sensibilità nei confronti dei fattori contingenti che potrebbero impedire al genitore di rispondere in maniera preferita.

Analizzando dati raccolti in contesti ordinari, Rossi (2012) mostra come i diversi formati assunti dalle richieste non dipendano tanto da dimensioni immanenti quali lo status dei partecipanti o il loro grado di parentela, quanto da ciò che le persone coinvolte stanno facendo (ovvero, se la richiesta dà inizio a un nuovo progetto o se invece ne fa progredire uno già in corso) e dalla titolarità individuale o collettiva dei progetti a cui le richieste si riferiscono: le richieste bilaterali concorrono dunque alla realizzazione di un progetto comune a parlante e destinatario e si caratterizzano per la forma imperativa, mentre le richieste unilaterali lanciano un progetto autonomo e, nella forma che assumono ('Mi X?'), esibiscono la consapevolezza da parte del richiedente della potenziale presenza di fattori contingenti che potrebbero impedirne il soddisfacimento.

Infine, in un recente studio sui direttivi formulati imperativamente in contesti ordinari, Kent & Kendrick (2016) analizzano i casi in cui il direttivo viene a sanare una situazione nella quale il comportamento del/la partecipante mette a repentaglio la progressività dell'attività in corso. Questo tipo di direttivi è tipico – ma non esclusivo - dell'interazione tra genitori e figli e riguarda sia azioni che non sono state (ancora) realizzate dal bambino o che non sono state realizzate secondo le attese, sia azioni che non sono rilevanti e che devono essere immediatamente interrotte. Secondo gli autori gli imperativi sono uno strumento utile da un lato a segnalare retrospettivamente l'infrazione, dall'altro a far rispettare le norme sociali vigenti, configurandosi dunque come risorse per sostenere la produzione di futuri comportamenti socialmente accettabili da parte del destinatario.

Come accennato all'inizio di questa sezione, l'analisi delle sequenze direttive è centrale nel secondo e nel terzo studio ed è importante anche nel primo: la cena è infatti un'attività costellata di direttivi che vengono formulate da tutti i partecipanti in modi a volte molto diversi. Ciò che questi studi indicano è l'importanza che più fattori rivestono nella definizione della forma assunta da un direttivo. Non si tratta tanto di dimensioni immanenti (i ruoli dei partecipanti o dei principi universali), quanto contestuali: tra queste, come abbiamo appena visto, emergono in maniera decisiva la posizione sequenziale occupata dal turno richiestivo, l'orientamento reciproco dei partecipanti e la loro disponibilità ad interagire con i compartecipanti, il tipo di progetto a cui questi stanno partecipando, la titolarità dello stesso progetto, il tipo di richiesta che viene prodotta (a basso o alto costo) e la consapevolezza esibita del diritto ('entitlement') a chiedere all'altro un bene o servizio.

Nella prossima sezione verranno delineate le caratteristiche della cena come attività e saranno esplicitate le ragioni che hanno spinto a scegliere questo tipo di attività per l'osservazione della vita familiare in Italia e in Svezia.

2.5 L'interazione a tavola

2.5.1 Introduzione

C'è una linea di pensiero espressa di frequente nell'ambito degli studi sociologici sul cibo e sulle pratiche legate al suo consumo, secondo la quale mangiare non è solamente un evento sociale, ma anche un atto che – attraverso routine e rituali - serve a creare e a riprodurre la famiglia come ideologia e come costruito teorico, oltre che a mantenerne la coesione e l'identità (DeVault 1984; Larson, Branscomb, & Wiley, 2006). Condividere un pasto con i propri congiunti incarnerebbe insomma l'esistenza della famiglia stessa come entità sociale (Charles & Kerr, 1985: 235). Molti ricercatori hanno sottolineato come i pasti – e la cena in particolare – siano una delle poche attività alla quale i membri della famiglia nucleare partecipano con un obiettivo comune. Per questa ragione questa attività è considerata una via d'accesso privilegiata al modo in cui le culture familiari si costituiscono. A ciò va aggiunto un dettaglio non secondario: trattandosi di un evento circoscritto nello spazio e nel tempo, oltreché ricorrente e non particolarmente problematico in termini di riservatezza, la cena si presta logisticamente molto bene alla raccolta di dati audio e video per la documentazione della vita in famiglia.

È a partire dagli anni '80 che l'interazione familiare a tavola diventa oggetto di studio, a partire da prospettive disciplinari diverse. In molti studi etnografici sulla vita delle famiglie i pasti sono trattati come fonti primarie di dati, in quanto eventi densamente popolati da azioni e progetti che si esplicano parallelamente (Feise, Foley, & Spagnola, 2006: 77). Così, per i ricercatori di ambito interazionale interessati a tipiche pratiche familiari quali dare istruzioni, impartire direttivi e fare richieste di varia natura, l'evento della cena si dimostra un luogo molto ricco e significativo per la raccolta dati. Alcuni recenti studi di ambito analitico conversazionale hanno iniziato a svelare specifiche pratiche legate all'attività del pasto. Per esempio, Wiggins & Potter (2003) hanno analizzato il modo in cui espressioni valutative quali *like* e *nice* sono collegate ad azioni come fornire giustificazioni, complimentarsi e offrire cibo. Si tratta di pratiche che hanno senso solo in contesti nei quali il cibo è consumato e anche discusso. È dunque altamente improbabile che un parlante si trovi a dover giustificare una certa idiosincrasia alimentare in un contesto del tutto alieno, quale per esempio un incontro di lavoro o un torneo di calcetto. È evidente che in questo tipo di situazione siano rilevanti delle conoscenze specifiche e strettamente legate al contesto.

Ciò che accade durante un pasto è influenzato in misura rilevante dal tipo di persone coinvolte e dal luogo in cui esso viene consumato (Mennell, Murcott, & Von Otterloo, 1992). Si tratta di un evento della durata di poche de-

cine di minuti, durante il quale il cibo dev'essere distribuito e mangiato, ma in cui anche altre attività hanno luogo parallelamente: succede così che ai partecipanti vengano assegnati ruoli, che gli eventi del passato più o meno recente siano passati in rassegna e che vengano elaborati e discussi anche piani relativi al futuro più o meno immediato.

Un complesso intreccio di attività deve dunque trovare qualche forma di coordinamento per essere portato a termine in un arco temporale relativamente ristretto: con tante attività simultaneamente in svolgimento, è dunque difficile individuare lo scopo centrale di una cena (cf. Mondada, 2009: 560). Certo, a prima vista si potrebbe dire che alimentarsi è l'obiettivo principale dei commensali, ma in realtà ciò che avviene è molto di più: come già accennato, le conversazioni a tavola possono includere resoconti sugli avvenimenti della giornata, discussioni relative a questioni di interesse generale, narrazioni, discussione e risoluzione di problemi e pianificazioni di attività future che interessano i membri della famiglia. Su un piano diverso ma simultaneo, a tavola ha luogo anche parte del processo di socializzazione dei membri meno esperti che compongono il nucleo familiare.

Il quadro sin qui delineato suggerisce come i pasti a tavola rappresentino un tipo di incontro sociale denso di progetti e attività potenzialmente in conflitto, dunque il luogo ideale per studiare il modo in cui l'interazione tra i membri della famiglia si realizza concretamente.

In sintesi, le ragioni che hanno spinto alla scelta della cena come ambito privilegiato per l'analisi dell'interazione tra i membri delle famiglie partecipanti sono le seguenti:

- a) il carattere localizzato nel tempo e nello spazio di questo tipo di attività
- b) la compresenza a tavola di tutti o quasi tutti i componenti del nucleo familiare, con ciò che questo comporta dal punto di vista dei reciproci posizionamenti (Aronsson & Gottzén, 2011) tra partecipanti
- c) la sua natura 'densa', che vede sovrapporsi e intrecciarsi in maniera il più delle volte fluida una notevole varietà di corsi d'azione e di progetti individuali e collettivi: la riuscita ottimale della cena prevede un alto grado di collaborazione tra partecipanti e consente al ricercatore di osservare, laddove la superficie dell'interazione si increspi e i suoi meccanismi si inceppino, l'emergere di norme che i partecipanti sono chiamati a rispettare assumendo comportamenti socialmente accettabili. La cena è dunque come contesto moralmente denso. Normalmente il ruolo di garanti di quest'ordine locale sono i genitori, ma i ruoli si possono invertire.
- d) l'assenza - in una consolidata tradizione di ricerca come quella sull'interazione a tavola - di studi che analizzassero l'interazione in famiglie svedesi e italiane.

Nel prossimo paragrafo verrà sintetizzata la storia degli studi sull'interazione a tavola, in modo da contestualizzare storicamente la presente ricerca.

2.5.2 Studi precedenti sull'interazione a tavola

Il presente lavoro si inserisce in una ricca tradizione di studi sull'interazione a tavola in famiglia: ciò che aggiunge rispetto agli studi precedenti è soprattutto il fatto di avere come oggetto d'analisi due contesti culturalmente lontani (quello svedese e quello italiano) che mai prima d'ora erano stati accostati l'uno all'altro. A seguire, descriveremo alcuni filoni di studio che hanno messo in risalto dimensioni e processi diversi, e che purtuttavia sono accomunati dal fatto di condividere lo stesso tipo di attività: il pasto in famiglia.

Uno dei principali approcci allo studio dell'interazione a tavola è senza dubbio quello pragmatico-discorsivo. Gli studi in tale ambito si sono moltiplicati tra la fine degli anni '80 e i primi anni '90, concentrandosi sul processo di socializzazione linguistica che ha luogo durante questo tipo di attività. In particolare, i ricercatori di questa corrente hanno cercato di capire *chi* promuova il processo di socializzazione e *che cosa* venga socializzato. Inoltre, un ruolo rilevante ha assunto l'analisi delle variazioni esistenti tra gruppi culturalmente differenti, anche se socialmente comparabili. Facendo riferimento alla teoria degli atti linguistici da un lato (Austin, 1962; Grice, 1975; Searle, 1969) e a quello della cortesia (Brown & Levinson, 1987) dall'altro, questi studi si sono concentrati soprattutto sulle strategie linguistiche adottate dai genitori per influenzare il comportamento dei bambini: in tal senso sono stati spesso analizzati gli enunciati direttivi, per valutarne il loro grado di variabilità in base a diverse dimensioni contestualmente rilevanti (ruoli familiari, tipo di azioni su cui gli atti di controllo dei genitori intervengono ecc.). Blum-Kulka, la rappresentante più nota di questa corrente, ha pubblicato molti articoli (cf. Blum-Kulka, 1990; 1994) e una monografia (1997) sull'argomento, mettendo a confronto i dati relativi a famiglie israeliane, israeliane di origine americana e americane di religione ebraica. I risultati di queste analisi le hanno fatto mettere in dubbio l'assioma che in pragmatica vedeva in diretta correlazione cortesia e indirettezza ('indirectness') da un lato, e scortesia e direttezza ('directness') dall'altro. Blum-Kulka conclude che nel discorso familiare la tendenza è a considerare neutrale e non marcata l'assenza di mitigazione (la direttezza, appunto), e propone quindi una descrizione scalare alternativa per la cortesia in ambito familiare.

Un'altra studiosa che ha analizzato l'interazione a tavola da questa prospettiva e che ci interessa particolarmente per aver studiato l'interazione a tavola di 19 famiglie svedesi è Brumark. In uno studio relativo alle implicazioni che uno stile discorsivo indiretto ha nel corso delle conversazioni a tavola (Brumark, 2006a), l'autrice non trova differenze significative dal pun-

to di vista del grado di non osservanza delle massime griceane da parte di madri e padri e nemmeno da parte dei due differenti gruppi di bambini coinvolti (uno di età compresa tra i 6 e i 10 anni, l'altro tra i 10 e i 14), anche se da un punto di vista qualitativo, i due gruppi di genitori e di bambini sembrano presentare comportamenti lievemente differenti: per esempio, i padri più spesso delle madri farebbero ricorso a suggerimenti indiretti ('hints') a scopo di socializzazione, mentre i bambini, in particolare nel gruppo dei più grandi, sembrano infrangere la massima griceana di qualità (soprattutto attraverso l'ironia) principalmente a scopo sociale. In un altro studio (Brumark, 2006b), la stessa autrice analizza il parlato direttivo (Brumark parla di 'regulatory talk') a tavola in diciannove famiglie svedesi di classe media con figli di un'età compresa tra i quattro e i diciassette anni. Prendendo come punto di riferimento Blum-Kulka (1997), Brumark sottolinea come lo stile dei genitori svedesi sia in generale più indiretto di quello dei genitori israeliani e americani, ma meno mitigato. Inoltre, l'autrice mette in luce come esistano evidenti differenze a seconda dei contesti di regolazione: emerge dunque uno stile più diretto nel caso di azioni di routine legate al pasto, e uno stile più indiretto in altri casi. La conclusione di Brumark è che fattori quali la struttura familiare, il genere conversazionale e gli obiettivi comunicativi possano avere sul parlato direttivo un impatto maggiore del retroterra socioculturale delle famiglie.

La comparazione transculturale ispirata all'approccio di Blum-Kulka è stata ancora oggetto di studio in lavori di area scandinava più recenti. De Geer *et al.* (2002) per esempio hanno analizzato l'interazione a tavola in tre nazioni geograficamente vicine quali la Finlandia, l'Estonia e la Svezia. Al pari di Blum-Kulka, anche queste studiose erano interessate all'impatto dell'immigrazione sull'uso linguistico e per farlo hanno analizzato il parlato a cena in famiglie di origine estone e finlandese ma residenti in Svezia (nell'area metropolitana di Stoccolma). Analizzando i commenti espliciti o impliciti tesi a influenzare il comportamento dei partecipanti, le studiose hanno rilevato come in tutti e tre i gruppi di famiglie i commenti relativi al comportamento fossero in numero superiore rispetto a quelli relativi all'uso della lingua. D'altra parte, dai dati è emerso come nelle famiglie svedesi si parli mediamente molto di più, anche se si registra in media un numero inferiore di commenti per enunciato. Tali commenti poi sono per lo più legati alla sfera morale ed etica, mentre nelle famiglie di retaggio estone o finlandese a prevalere sono commenti relativi a comportamenti più localmente rilevanti, quali il modo di comportarsi a tavola. Dal punto di vista dello stile comunicativo, le studiose concludono che le famiglie svedesi e quelle estoni si collocano ai due estremi di un *continuum* (indiretto > diretto, mitigato > non mitigato) che vede a metà strada le famiglie estoni e finlandesi immigrate in Svezia, le quali dunque sembrano influenzate dagli usi linguistici del paese di accoglienza. Le autrici ipotizzano che questi risultati riflettano l'orientamento più individualista ed egualitario delle famiglie svedesi, rispetto alle controparti estoni e finlandesi.

L'analisi della pratica della narrazione a cena ('dinnertime storytelling') è un altro tema su cui molti studiosi si sono concentrati, vista la sua rilevanza interazionale e la sua pervasività. Come già accennato in precedenza, la cena è il momento in cui generalmente tutti i membri della famiglia si riuniscono e condividono gli eventi che hanno caratterizzato la giornata di ognuno. I temi forse più frequentemente affrontati in quest'ambito hanno a che vedere con il modo in cui i bambini vengono socializzati alla pratica di raccontare storie in modo adeguato, con l'influenza che tale pratica ha sull'alfabetizzazione (da intendere qui come 'literacy') dei bambini, e con la maniera in cui il contenuto delle narrazioni socializzano i più piccoli a determinate concezioni del mondo (cf., tra gli altri, Ochs, Smith, & Taylor, 1989; Ochs *et al.*, 1992; Ochs & Taylor, 1995; Paugh 2005). Se da un lato questo filone di ricerca ha permesso di capire meglio come le famiglie costruiscano la propria identità, dall'altro ha anche alimentato tutta una serie di ricerche nell'ambito della ricerca sull'interazione linguistica e sociale⁷ che hanno permesso di ristrutturare a livello profondo il concetto di narrazione. In questo filone di analisi, la narrazione è un'attività co-costruita da compartecipanti che possono avere diversi gradi di accesso epistemico all'evento raccontato, ed è stato dimostrato che essa nasce e viene raccontata nel corso dell'interazione in cui si inserisce.

Nell'ambito della ricerca di orientamento linguistico-sociale, uno dei temi centrali nell'analisi delle implicazioni morali dell'interazione a tavola ha a che vedere con l'attività del render conto ('accounting'), ovvero della giustificazione dei propri comportamenti agli occhi degli altri partecipanti. Chiedere infatti a un altro membro della famiglia di rendere conto di una determinata azione significa ascrivere a quell'azione il carattere di infrazione o di azione indesiderata. A volte è il parlante stesso a rendere conto del proprio agire senza esservi indotto dai compartecipanti, in questo modo rendendo rilevante la spiegazione fornita. La richiesta e la produzione di giustificazioni e scuse ('accounts') nell'ambito dell'interazione a tavola sono dunque diventate un'altra area di ricerca molto produttiva, dato il carattere ideale di arena per la socializzazione dei membri meno esperti che la cena ha, per i motivi già in precedenza descritti. Attraverso l'analisi delle sequenze del render conto, è possibile quindi capire come l'ordine morale in famiglia sia un prodotto discorsivo che coinvolge tutti i membri del gruppo, i quali così facendo rendono esplicito il proprio orientamento nei confronti di norme morali e culturali (Sterponi 2003; 2009). Pontecorvo *et al.* (2001) analizzano conversazioni a tavola riguardanti le regole e il loro mancato rispetto, mettendo in luce come tali regole siano articolate discorsivamente e dunque co-costruite dai partecipanti all'interazione nel momento in cui vengono

⁷ LSI, ovvero 'Language and Social Interaction'; sotto questa etichetta sono comprese l'analisi della conversazione, la psicologia discorsiva, la linguistica interazionale, l'analisi critica del discorso, l'etnografia del parlato e, in generale, tutti quegli approcci che hanno al centro del proprio interesse la lingua e l'interazione sociale.

invocate, piuttosto che essere costruzioni preesistenti. Inoltre, attraverso quest'attività i bambini vengono socializzati a una crescente consapevolezza del proprio dover render conto di fronte alla collettività e alle abilità argomentative e retoriche necessarie per esserne discorsivamente capaci. Sterponi (2003) analizza nelle mosse preparatorie ('priming moves') che elicitano l'azione del render conto. Il fatto di richiedere una spiegazione per un'azione ha l'effetto di problematizzare tale azione, ed è proprio questo che fa diventare rilevante nel turno successivo l'azione del render conto:

da Sterponi 2003; famiglia Tanucci: Mamma, Papà, Marco (10.6 anni), Leonardo (3.9 anni)

- 1 Papà: Leonardo,
2 (.) ((Leonardo guarda Papà))
3 Papà: ascolta una cosa.
4 come mai oggi hai graffiato a- a Ivan tu?
5 (2.5) ((Leonardo guarda Papà))
6 Papà: eh?
7 (1.0)
8 Papà: come mai? che t'aveva fatto Ivan?
9 Leo: pe- perchè ce stavo prima io di quello. Vero!
10 ((Papà fa un cenno di assenso con la testa))

In questo esempio tratto da Sterponi possiamo notare come la richiesta di una spiegazione da parte di papà per un comportamento improprio del figlio (righe 4 e 8) elicitati da parte del figlio una risposta in cui questi giustifica il proprio agire (riga 9) ottenendo il riconoscimento del padre, il quale alla fine dello scambio assente non verbalmente (riga 10). Nel proprio studio Sterponi evidenzia da un lato come la moralità sia costruita discorsivamente in famiglia, e dall'altro come l'azione del render conto non sia tanto un atto linguistico isolato, quanto una risposta al reticolo di inferenze morali e di elicitazioni messe in moto da una richiesta di spiegazione.

Un altro filone di ricerca ha esplorato la relazione esistente tra moralità e valori legati al cibo, indagando come questi vengano negoziati e socializzati a tavola. Ochs, Pontecorvo, & Fasulo (1996) sono state le prime a realizzare uno studio transculturale sul processo di socializzazione al gusto, rivelando le similitudini ma anche le sostanziali differenze esistenti tra famiglie statunitensi e famiglie italiane. Mentre nelle prime il cibo viene sovente caratterizzato per il proprio valore nutritivo e fisiologico e per i benefici che apporta, nelle famiglie italiane è il piacere legato al suo consumo che viene messo in rilievo. Anche il posizionamento dei bambini rispetto al cibo è diverso, nei due contesti: se negli Stati Uniti ai bambini vengono assegnate in modo non marcato una preferenza per il dolce rispetto al piatto principale e una resistenza generica al cibo preparato dai genitori, nelle famiglie italiane i figli vengono sostenuti nel processo di definizione dei propri gusti personali. Aronsson & Gottzén (2011), a partire da dati appartenenti allo stesso corpus esaminato in questa tesi, analizzano atteggiamenti ('stances') e allineamenti ('alignments') assunti dai membri della famiglia nei confronti del cibo e,

facendo diretto riferimento a Bourdieu (1984), distinguono fondamentalmente tra ciò che è necessità ('food as necessity') e ciò che invece può essere considerato un lusso ('food as luxury'). Nella loro analisi, gli autori descrivono gli atteggiamenti generazionali nei confronti del cibo: gli adulti sostengono la norma culturale relativa a ciò che può essere considerato 'vero cibo', ovvero il piatto principale di ogni pasto, e quindi cibo sano e nutriente che deve essere consumato prima del dolce. L'atteggiamento infantile ('childish', nelle parole degli autori) invece, prevede la possibilità di mangiare dolci anche laddove il 'vero cibo' non sia stato ancora terminato. Tuttavia, nella propria analisi, Aronsson & Gottzén dimostrano come gli allineamenti e gli atteggiamenti legati al cibo non siano necessariamente fissi: analizzando in particolare una sequenza, mostrano infatti come il posizionamento di un partecipante possa variare, e come i membri più giovani (in questo caso, il fratello maggiore del protagonista della sequenza) possano in alcuni casi ridefinirlo momento per momento. Le osservazioni di Aronsson & Gottzén coincidono con quelle fatte da Ochs, Pontecorvo, & Fasulo (1996) per le famiglie americane: assente in quanto componente strutturale nelle cene italiane, il dolce ricopre invece un ruolo di primaria importanza in quelle svedesi, nelle quali viene sovente usato dai genitori come strumento di negoziazione e ricompensa nei confronti dei figli, soprattutto quando questi si dimostrano restii a consumare il cibo loro assegnato. Nei dati italiani analizzati in questa sede (per una loro descrizione, cf. Cap. 3) non esiste un solo esempio di conflitto generato dall'aspettativa che al piatto o ai piatti principali della cena segua, a conclusione o come ricompensa, un dolce.

Alcuni studi hanno preso in considerazione il contesto delle cene in famiglia per analizzare la costruzione dei rapporti di potere e dei ruoli di genere. Busch (2011), a partire da una prospettiva etnometodologica, analizza il modo in cui l'ordine sociale viene realizzato interazionalmente a tavola dai membri della famiglia. In particolare, l'autrice guarda a come le conoscenze condivise in famiglia sono trattate dai partecipanti, mettendo in luce come queste siano centrali nella realizzazione di tale ordine. Kent (2011; 2012a) affronta direttamente la questione dell'agentività del bambino, analizzando le sequenze direttive a tavola e chiedendosi come facciano i genitori a mobilitare i bambini per ottenere il soddisfacimento delle proprie richieste. Un direttivo rende rilevante nel turno successivo due possibili risposte: una preferita, la conformità ('compliance'), e una dispreferita, la resistenza. Kent però individua anche una terza possibilità, ovvero la conformità incipiente al direttivo ('incipient compliance'). Si tratta di azioni preparatorie che segnalano come la conformità alla richiesta del genitore sia imminente, ma che in sé e per sé non rappresentano la soddisfazione del direttivo. La caratteristica saliente di questo tipo di risposta è che essa offre al bambino uno spazio sequenziale che può essere utilizzato per la riformulazione dell'azione incipiente come autonoma e non motivata dalla volontà della controparte, il genitore. In uno studio pubblicato lo stesso anno Kent (2012b) si sofferma sulle possibilità di risposta offerte ai bambini nelle sequenze in cui un genitore

produce un direttivo, cercando dunque di condizionarne il comportamento. Kent conclude che è molto difficile per i bambini resistere ai direttivi dei genitori senza avviare qualche tipo di conflitto. Dal corpus di cene in famiglia analizzate dall'autrice, emerge che la conformità immediata (e all'occorrenza incarnata: 'embodied') al direttivo è l'opzione di risposta interazionalmente preferita. L'aperta resistenza invece genera solitamente un direttivo aggravato da parte del genitore. Le legittime obiezioni del bambino possono essere trattate seriamente ma ciò non significa che esse siano sempre accettate come motivi validi per l'eventuale non-conformità. Il fatto che i destinatari di un direttivo debbano cedere il controllo sulle proprie azioni per ratificare la pretesa del partecipante mette a nudo secondo l'autrice il processo dialogico attraverso il quale le asimmetrie deontiche (Stevanovic, 2011; 2012; Stevanovic & Peräkylä, 2012) vengono create e sostenute dalle parti coinvolte, ovvero genitori e figli. La gestione di una sequenza direttiva richiede infatti collaborazione: nessuna delle due parti è sufficiente di per sé a legittimare la pretesa di controllo sulle azioni dell'altra.

Mondada (2009) ha analizzato la funzione delle valutazioni ('assessments') sul cibo che vengono prodotte durante le conversazioni a cena. Lo studio ha messo in luce come l'espressione delle proprie preferenze alimentari, dei gusti e di altre valutazioni sia profondamente radicata all'interno di attività collettive che sono legate sia alla conversazione in corso sia alla gestione del pasto come evento sociale. L'autrice identifica tre contesti ricorrenti all'interno dei quali le valutazioni vengono prodotte: all'inizio dei pasti, in chiusure, e in momenti interazionalmente delicati che preludono all'emergere di disaccordo o conflitto tra i partecipanti. Mondada mostra non solo che le valutazioni sono sistematicamente posizionate all'interno di specifiche sequenze nelle conversazioni a cena, ma anche che i partecipanti possono farvi ricorso per implementare altre pratiche sociali, quali il riorientamento dell'attenzione dei partecipanti o il bloccaggio di traiettorie sequenziali emergenti.

Anche Mandelbaum (2014) si occupa di cene in famiglia, focalizzando la propria attenzione sulle richieste di beni e servizi a tavola. L'autrice osserva in maniera non dissimile da altri ricercatori (Blum-Kulka, 1997; Galeano & Fasulo, 2009) che tali richieste vengono generalmente realizzate senza intoppi, senza cioè che la superficie dell'interazione ne risulti compromessa (Mandelbaum, 2014: 216). Ciò significa che in un contesto caratterizzato da attività molteplici e concorrenti, le richieste e la loro relativa soddisfazione sospendono o ritardano solo momentaneamente la progressività delle altre attività in corso. Mandelbaum esamina in particolare quelle situazioni in cui le richieste dei partecipanti implementano anche altri tipi di azione: per esempio, veicolare impazienza o lamentele. Allo stesso modo, nell'articolo si afferma che anche le risposte alle richieste possono essere formulate in modo tale da andare oltre alla semplice soddisfazione della richiesta stessa, ad esempio per sollecitare la sollecitudine del ricevente o per rendere rilevante l'infrazione di rilevanti norme di condotta. Lo stesso vale anche le

azioni prodotte in terza posizione (valutazioni e ‘acknowledgement’). I risultati del lavoro di Mandelbaum indicano come la formulazione, la realizzazione e il riconoscimento delle richieste a tavola possano fornire ai partecipanti un’infrastruttura attraverso la quale le norme locali sul consumo del cibo e la sua distribuzione, i rapporti familiari e la personalità dei singoli possono essere agiti e negoziati.

Nel prossimo capitolo verranno presentati i dati su cui questo studio si basa: verranno presentati in primo luogo il progetto internazionale CELF (§ 3.1) e poi gli studi più importanti che da esso sono scaturiti (§ 3.2). Alla fine del capitolo (§ 3.3) verranno presentati su cui questo studio si basa, con una succinta descrizione delle sedici famiglie che hanno partecipato al progetto in Italia e in Svezia.

3 I dati e il contesto

3.1 Il progetto CELF (Center on Everyday Lives of Families)

Questa tesi è parte di un più ampio studio etnografico in cui vengono messe a confronto le vite di alcune famiglie di classe media italiane, svedesi e statunitensi. Il progetto, denominato CELF (acronimo di *Center on Everyday Lives of Families*; cf. Aronsson & Pontecorvo, 2002; Ochs & Kremer-Sadlik, 2013), si deve all'impulso di Elinor Ochs (UCLA) e al supporto finanziario della fondazione Alfred P. Sloan (Giorgi *et al.*, 2009). Scopo ultimo del progetto era quello di analizzare in profondità la vita quotidiana delle famiglie partecipanti, facendo ricorso a metodi di raccolta diversi, anche se principalmente qualitativi: tra di essi, l'osservazione partecipante, la raccolta di materiale audio e video per documentare le attività quotidiane dei membri dei nuclei familiari partecipanti, schede auto-compilate contenenti le attività quotidiane di ogni componente, questionari, collezioni di foto degli interni delle case, rilevamento ('tracking') etnoarcheologico e interviste semi-strutturate. In sostanza, nella raccolta e nell'analisi dei dati sono stati adottati approcci disciplinari diversi e complementari: da un lato la prospettiva etnografica della ricerca sul campo, dall'altro un orientamento etnometodologico all'analisi del corpus dei dati. Tra gli obiettivi principali vi era quello di studiare come le famiglie di classe media partecipanti al progetto gestissero la propria quotidianità nei tre diversi siti, e in particolare come i genitori riuscissero a compaginare un impiego a tempo pieno con le incombenze e le responsabilità derivanti dall'averle esigenze di una famiglia a cui pensare (Padiglione, Fatigante, & Giorgi, 2007: 59). Il progetto ha documentato la vita di 48 famiglie lavoratrici (32 americane, 8 italiane e 8 svedesi) attraverso l'uso di un protocollo uniforme. In ognuno dei tre siti di ricerca un gruppo costituito da tre ricercatori ha realizzato l'osservazione partecipante nelle case delle famiglie: mentre un etnoarcheologo realizzava il rilevamento periodico delle attività dei componenti della famiglia⁸, gli altri due ricercatori registravano con la telecamera (una puntata sul padre, l'altra sulla madre), senza soluzione di continuità, quelle fasi della routine familiare ritenute più complesse sotto il profilo logistico e organizzativo. Inoltre, ogni famiglia ha

⁸ 'tracking': il compito dell'etnoarcheologo consisteva nel registrare periodicamente la posizione dei componenti della famiglia all'interno della casa.

realizzato un *audiotour* e un *videotour* della propria casa⁹. Queste procedure sono state seguite alla stessa maniera nei tre siti di ricerca, fatto che ha consentito di ottenere un corpus di dati vasto ma omogeneo e, dunque, confrontabile. In aggiunta, il gruppo americano ha anche seguito le famiglie fuori casa, durante viaggi in automobile e mentre facevano commissioni. La ricerca americana si distingue dalle altre due anche per aver incluso lo studio del livello di stress, misurato con metodi clinici.

Studiare la vita familiare usando gli stessi metodi e adottando una prospettiva teorica e metodologica comune rende possibile confrontare il modo in cui le famiglie interagiscono in contesti diversi. Tuttavia, se l'obiettivo è mettere a confronto i dati qualitativi, è anche necessario situare le interazioni delle famiglie in un contesto sociale più ampio, come è stato fatto nelle varie collaborazioni transnazionali nel progetto (Fasulo, Loyd, & Padiglione, 2007; Wingard & Forsberg, 2009).

Come già anticipato, obiettivo del progetto sono famiglie a doppio reddito con due o tre figli. Per poter entrare a farne parte, i potenziali partecipanti dovevano rispondere ai seguenti criteri:

1. che uno dei bambini ('target child') fosse di età compresa tra gli 8 e i 10 anni.
2. che entrambi i genitori fossero occupati fuori casa per almeno 30 ore alla settimana
3. che i genitori avessero un impegno economico sulla casa in cui vivevano sotto forma di mutuo o affitto.

Per ciò che riguarda il reclutamento delle famiglie nei due siti, un ruolo importante hanno avuto le scuole e i contatti personali dei ricercatori. Le motivazioni a partecipare da parte delle famiglie non sono note se non da quanto è emerso indirettamente durante la raccolta dei dati stessi: la volontà di assecondare il desiderio di partecipazione dei figli (venuti a conoscenza del progetto dalla propria insegnante) è comunque apparsa come la motivazione più frequente nel caso italiano (Giorgi *et al.*, 2009: 194).

Nel dettaglio, il corpus delle videoregistrazioni è composto da una presentazione della casa portata a termine durante la prima visita da un membro della famiglia, accompagnato dai ricercatori (*audiotour*: v. nota 2). A ciò si aggiunge una presentazione individuale della casa, realizzata in seguito da

⁹ Gli *audiotour* sono descrizioni audioregistrate della casa, che uno o più membri della famiglia hanno realizzato per il ricercatore nel corso di una visita guidata; i *videotour*, invece, sono descrizioni che i membri della famiglia hanno realizzato individualmente, con la telecamera. Per il *videotour* ai componenti di ogni nucleo familiare è stato chiesto di far vedere la casa a partire dal proprio punto di vista, prestando particolare attenzione ai luoghi e agli oggetti ritenuti più salienti.

ciascun componente della famiglia (videotur: v. nota 2). Le attività quotidiane della famiglia sono state seguite e documentate nel corso di due giornate infrasettimanali. Tali videoregistrazioni includono tutte le attività comprese tra il risveglio mattutino e il momento in cui l'ultimo componente del nucleo familiare esce di casa per recarsi al lavoro e/o a scuola. Le videoriprese ricominciano nel tardo pomeriggio, per documentare le attività serali, concludendosi con la messa a letto dei bambini. Oltre a ciò, i ricercatori hanno videoregistrato anche un sabato mattina e una domenica sera, per seguire le famiglie in giornate caratterizzate dall'assenza di impegni lavorativi e scolastici. Il lavoro di analisi e di comparazione dei dati raccolti nei diversi siti è stato molto intenso (cf. infra) e ha riguardato molteplici aspetti della vita in famiglia, tra i quali l'uso degli spazi della casa e il tipo di attività che in tali spazi hanno luogo. Il momento della prima colazione, l'uscita di casa al mattino, la cena e le attività extracurricolari dei figli hanno rappresentato altri terreni di analisi comparativa, soprattutto tra il gruppo di ricerca italiano e quello americano e tra quello svedese e quello americano. Il presente studio mette in relazione i dati svedesi e quelli italiani, rappresentando dunque un'eccezione importante.

3.2 Studi precedenti all'interno del progetto CELF

Il progetto CELF ha dato origine a un numero considerevole di studi a carattere sia nazionale (ovvero, fondati sull'analisi di un solo corpus), sia transnazionale. Come già detto, le collaborazioni più strette sono state avviate tra il gruppo americano e quello italiano da un lato, e tra quello svedese e quello americano dall'altro. Tra le altre, le difficoltà legate alla mutua intelligibilità delle rispettive lingue e quindi l'impossibilità di un accesso non mediato ai corpora hanno avuto un ruolo centrale nell'impedire che, sino al 2012, si realizzasse una collaborazione più stretta tra il gruppo di ricerca svedese e quello italiano. Questo studio colma dunque un vuoto importante, consentendo per la prima volta di analizzare dati provenienti da contesti culturalmente distanti eppure del tutto comparabili sotto molti profili, grazie all'uniformità delle procedure seguite per la raccolta dei dati e la selezione dei partecipanti.

3.2.1 I risultati delle ricerche prodotte all'interno del progetto CELF: una visione d'insieme

I componenti dei tre gruppi di ricerca hanno lavorato su un fronte composito, analizzando parcelle diverse del vivere assieme in famiglia. Questa è per

forza di cose una rassegna solo parziale del lavoro sin qui compiuto.

La suddivisione del lavoro in ambito domestico e, di riflesso, il coinvolgimento del padre nelle pratiche di cura del bambino e nelle attività domestiche in generale è stato uno dei temi intorno ai quali sono state prodotte ricerche rilevanti in tutti e tre i siti. Su questo versante abbiamo così studi concernenti le famiglie americane (Wood & Repetti, 2004), italiane (Arcidiacono, Caporali, & Pontecorvo, 2006) e svedesi (Forsberg, 2007a; 2007b; Gottzén, 2011), ma anche articoli che incrociano dati relativi a siti diversi (cf. Arcidiacono *et al.*, 2010 e Klein *et al.*, 2005 per un confronto tra famiglie italiane e americane) o che analizzano anche il ruolo dei bambini nello svolgimento di queste attività (Klein, Graesch, & Izquierdo, 2009). Anche la gestione dei compiti scolastici a casa è stata analizzata in tutti e tre gli ambienti, con studi di Wingard (2006) sulle famiglie americane, Forsberg (2007a; 2007b) su quelle svedesi, Liberati (2005) su quelle italiane e Wingard & Forsberg (2009) per un confronto sul coinvolgimento dei genitori svedesi e americani in tali pratiche.

Aspetti diversi del processo di socializzazione sono stati documentati in vari studi. Fasulo, Loyd, & Padiglione (2006; 2007) hanno analizzato le pratiche di pulizia, rilevando molte comunanze tra le pratiche delle famiglie americane e quelle delle famiglie italiane per ciò che riguarda, ad esempio l'importanza data all'igiene personale e al suo monitoraggio. Sono state tuttavia riscontrate anche rilevanti differenze, soprattutto per ciò che riguarda la più precoce responsabilizzazione dei bambini americani e la maggiore presenza dei genitori italiani negli spazi dei propri figli. Inoltre, nei dati italiani emerge come ai bambini venga riconosciuta per difetto una minore abilità nell'espletamento delle faccende domestiche (rifare il proprio letto, riordinare la stanza ecc.), dalle quali vengono di conseguenza spesso esonerati. In un altro studio transculturale, Ochs & Izquierdo (2009) hanno documentato il processo di socializzazione alla responsabilità individuale in tre diverse comunità: quella Matsigenka (Perù), quella Samoa e quella delle famiglie americane di classe media partecipanti al progetto CELF. I bambini matsigenka e samoani sono istruiti sin dalla più tenera età ad essere rispettosi degli adulti e consapevoli della presenza altrui. Vengono inoltre socializzati ad essere autonomi e a dare il proprio concreto contributo alla comunità di appartenenza, sia individualmente, sia cooperativamente. Il tutto si realizza in un contesto che vede coinvolte molte persone, diversi nuclei familiari e varie generazioni. Attraverso un processo che promuove lo sviluppo della responsabilità morale dell'individuo e che lascia spazio all'apprendimento monitorato nel tempo di nuovi compiti, questi bambini secondo le autrici acquisiscono auto-stima e coscienza di sé e del proprio valore. Nelle famiglie americane, invece, l'interdipendenza tra genitori e figli è osservabile a vari livelli, non solo domestici. Secondo Ochs & Izquierdo, l'incoerenza dei genitori americani nell'assegnare compiti e nel monitorarne l'esecuzione da parte dei bambini

non favorisce in questi ultimi lo sviluppo dell'autonomia e della sensibilità ai bisogni altrui. La famiglia nucleare americana di classe media sembra così un contesto meno favorevole nella promozione di pratiche socializzanti coerenti, soprattutto se messo a confronto con quello intergenerazionale e plurifamiliare delle comunità samoane e matsigenka.

Un altro argomento trasversale ai tre gruppi di ricerca è stato quello sull'uso del tempo in famiglia. Kremer-Sadlik & Paugh (2007) hanno per esempio analizzato come i genitori americani lavorino per ritagliare per sé stessi e per i propri figli del *tempo di qualità* ('quality time'), per definizione antitetico rispetto a quello dedicato al lavoro e agli altri impegni domestici di routine, nonché sconosciuto in quanto tale nei siti italiano e svedese. In maniera simile, Beck & Arnold (2009) hanno analizzato la gestione del tempo libero nelle famiglie americane, ponendo particolare attenzione alla questione di genere, mentre Wingard (2007) ha guardato a come quelle stesse famiglie costruiscono la propria agenda dando la priorità a determinate attività su altre. Sulla stessa linea si sono mossi, in ambito svedese, Forsberg (2009) e Aronsson (2012), la quale si è soffermata sulle quotidiane negoziazioni tra genitori e figli inerenti la gestione del tempo e dello svolgimento delle faccende domestiche. Kremer-Sadlik, Fatigante, & Fasulo (2008) hanno messo a confronto la cultura del tempo familiare in Italia e negli Stati Uniti: ne è emerso che, anche se la gestione del tempo familiare è una preoccupazione comune in entrambi gli ambiti, questa si inquadra in modi diversi a seconda degli schemi interpretativi che sono radicati nelle realtà storico-sociali delle comunità di appartenenza. A Los Angeles i genitori tendono così a proteggere e isolare il proprio nucleo familiare dal mondo esterno e dalla routine quotidiana, creando momenti espressamente dedicati ad attività per la famiglia. Per i genitori romani invece le routine e gli eventi quotidiani offrono possibilità che possono essere sfruttate per stare insieme in maniera improvvisata anche con altri membri della comunità e in spazi diversi da quello domestico. Per finire, Kremer-Sadlik, Izquierdo, & Fatigante (2010) hanno studiato gli atteggiamenti dei genitori nei confronti delle attività extracurricolari dei figli, confrontando da questo punto di vista le famiglie italiane e quelle americane. La conclusione a cui giungono è che l'importanza data a questo tipo di attività è simile nei due siti, ma che il ruolo dei genitori (più defilato in Italia) e quello dato alle prestazioni dei figli (cui i genitori americani danno grande importanza, mentre quelli italiani non le menzionano mai, nelle interviste a cui sono sottoposti) rappresentano importanti elementi di differenziazione.

L'uso degli spazi domestici è stato invece un argomento approfondito in massima parte dai componenti del gruppo italiano, con studi che hanno riguardato le pratiche di appropriazione degli spazi della casa (Arcidiacono & Pontecorvo, 2010; Giorgi, Monno, & Padiglione, 2004; Giorgi & Padiglione, 2006; Giorgi, Padiglione, & Pontecorvo, 2007), sia interni, sia condominiali. Grazie anche all'uso di nuove tecniche di indagine etnografica quali ad

esempio il tracking etnoarcheologico, tali studi hanno consentito di mettere in luce il rapporto fluido tra spazi individuali e collettivi all'interno dell'abitazione.

Altro tema di ricerca ricorrente – soprattutto all'interno del gruppo americano - è stato quello del pasto in famiglia, data la sua importanza in quanto attività che riunisce tutti i componenti del nucleo familiare e che contribuisce a rinsaldarne le relazioni reciproche. Di particolare importanza dal nostro punto di vista è il lavoro di Ochs & Shohet (2006): a partire da dati etnografici raccolti in diverse parti del mondo, le due autrici mettono infatti a confronto il comportamento a tavola in famiglie appartenenti a culture anche molto distanti, rilevando l'importanza dei pasti nella riproduzione dell'ordine sociale familiare. Le autrici partono da una prospettiva transculturale per dimostrare che all'interno di tale ordine sociale i bambini occupano spesso i gradini più bassi. Ciò viene rimarcato indessicalmente dal fatto che in molti contesti i componenti più giovani del nucleo familiare mangiano dopo gli adulti. Inoltre, la loro partecipazione alle conversazioni tra adulti non sempre è scontata o attesa. Il contrasto con quanto emerso dai dati del progetto CELF non potrebbe essere più grande: nelle famiglie americane ai bambini è richiesto infatti non solo di consumare i pasti con gli adulti ma anche di contribuire attivamente alla conversazione familiare. Il pasto così strutturato rispecchia quindi una cultura più egualitaria, che però viene spesso contraddetta dal tentativo di molti genitori di controllare il comportamento passato, presente e futuro dei bambini attraverso valutazioni e direttivi (Och & Shohet, 2006: 46). Altri studi hanno riguardato aspetti diversi del pasto quali la sua preparazione (Beck, 2007a; Beck, 2007b) e le laboriose negoziazioni tra genitori e figli vertenti sul cibo e sulle modalità della sua consumazione (Paugh & Izquierdo, 2009), nonché la socializzazione dei bambini al discorso e alle ideologie del lavoro durante le conversazioni a tavola (Paugh, 2005). Il gruppo di ricerca svedese si è soffermato invece sui fenomeni di posizionamento generazionale durante la cena (Aronsson & Gottzén, 2011). Gli autori hanno messo in luce come i bambini più grandi siano in grado di posizionarsi in modo diverso a seconda del proprio interlocutore, muovendosi all'interno di un *continuum* che li può vedere sia complici dei fratelli minori, sia guardiani della moralità e quindi allineati alle posizioni degli adulti.

Un ambito di analisi strettamente legato a questo e che ha visto una assidua collaborazione tra il gruppo svedese e quello americano è quello legato alle pratiche di controllo sociale e alla costruzione sequenziale dell'emotività ('affect') in interazione. M. H. Goodwin (2006a) ha studiato le dispute che nascono tra genitori e figli, osservando le sequenze direttive durante attività quotidiane ordinarie. Goodwin ha messo in evidenza come le sequenze direttive possano svilupparsi in direzioni molto diverse a seconda del quadro di partecipazione in cui genitori e figli si costituiscono e del tipo di argomentazione sviluppata dai partecipanti. Si va quindi da dispute nelle quali le

posizioni dei singoli membri vengono riciclate, ad altre in cui l'argomentazione è sostenuta da giustificazioni ('accounts') o dal riferimento esplicito a regole ('rule statements'). Le argomentazioni a loro volta possono essere sostenute da una logica positiva, con il ricorso a spiegazioni razionali, o negativa, attraverso il ricorso a minacce. Per finire, i partecipanti possono assumere atteggiamenti emotivi ('affective stances') vari all'interno di una stessa traiettoria che può andare dal serio al giocoso e viceversa. Cekaite (2010) si è invece soffermata sul modo in cui i direttivi si configurano in maniera variabile attraverso varie combinazioni di pratiche verbali, fisiche e spaziali. La ricercatrice ha analizzato i dati svedesi, focalizzando la propria attenzione su quei direttivi con cui i genitori chiedono ai figli l'esecuzione immediata di un compito di routine che comporta lo spostamento da un luogo all'altro della casa. Cekaite mostra come in queste sequenze siano presenti delle mosse-guida ('shepherding moves'), ovvero forme di intervento tattile sul corpo del bambino attraverso le quali il genitore ne controlla il movimento durante la fase di transizione da un'attività all'altra e da un luogo all'altro. Secondo Cekaite, questi direttivi incarnati sono strumenti culturali multifunzionali che sostengono e guidano il bambino non solo nel qui e ora, ma anche nel processo di acculturazione alla consapevolezza della natura riflessiva e dialogica dell'azione sociale. Sempre facendo riferimento ai dati svedesi del progetto, Aronsson & Cekaite (2011) hanno analizzato sequenze direttive e negoziazioni intergenerazionali in attività familiari di tipo quotidiano, soffermandosi in particolare sui contratti di attività ('activity contracts'). Questi contratti sono accordi tra genitori e figli su specifiche attività da compiere: includono diritti e doveri mutui e possono svilupparsi nell'arco di intere giornate o addirittura di periodi più lunghi. Nella propria analisi le autrici mettono in luce come tali contratti vengano resi espliciti da sequenze di direttivi (mitigati e/o aggravati) prodotte dai genitori. Le parti in causa negoziano oneri e diritti facendo uso di tutta una serie di risorse verbali e non verbali che vanno dalle richieste mitigate dei genitori alle contrattazioni sul tempo da parte dei bambini, passando per strategie di fuga dalle proprie responsabilità (da parte dei bambini) e forme più o meno decise di accompagnamento ('shepherding') da parte dei genitori. Tali contratti di attività costituiscono un tipo di risorsa conversazione a disposizione della famiglia, e possono essere visti come tipici di un'infanzia moderna, caratterizzata dalla centralità ideologica del negoziato e dall'autodeterminazione del bambino, piuttosto che dalla coercizione e dalla unilateralità delle richieste dei genitori. Comparando dati americani e svedesi, anche Goodwin & Cekaite (2013) hanno analizzato le sequenze direttive in varie attività di tipo quotidiano. Le studioshe hanno mostrato come i partecipanti siano costantemente orientati verso due ordini temporalmente distinti di azioni: da un lato il turno, con il suo sviluppo *in situ*, dall'altro il susseguirsi ordinato di azioni discrete nell'ambito di più ampi progetti comunicativi. Nel lanciare una traiettoria direttiva, i parlanti (di norma i genitori) aggiungono via via nuovi segmenti

al proprio turno per assicurarsi l'accordo e la collaborazione della controparte. Le traiettorie direttive vengono poi laminate sovrapponendo al turno non solo una determinata prosodia, ma anche altre risorse semiotiche quali forme varie di contatto fisico (un tocco sul naso, una mano sulla spalla), gesti (la mano tesa) e l'orientamento del corpo. Le sequenze direttivo/risposta sono dunque viste come ambiti privilegiati di negoziazione in cui si forgiavano la responsabilità individuale e l'abilità ad interagire socialmente nel fluire costante della vita di tutti i giorni. In ambito italiano, molto rilevante per la presente ricerca è sicuramente lo studio sui direttivi realizzato da Galeano & Fasulo (2009). Nell'articolo vengono analizzate le espressioni direttive e il loro contesto di emersione nell'ambito di conversazioni familiari ordinarie. Le sequenze direttive sono descritte sulla base dei componenti che le caratterizzano e del formato. Le autrici mostrano l'effetto delle interpellazioni ('summons') e delle qualificazioni negative sullo sviluppo di queste sequenze, specificando le caratteristiche e le ricadute interazionali di dispositivi quali le domande preliminari, le richieste coercitive e i richiami alle norme. È interessante il fatto che Galeano & Fasulo distinguano tra direttivi orientati al controllo del bambino e direttivi che invece servono a sostenere attività congiunte e caratterizzate da un quadro partecipativo unitario. I direttivi di controllo sono caratterizzati in genere da un formato interrogativo, mentre i secondi sono quasi invariabilmente espressi con l'imperativo e sembrano non produrre alcun problema a livello interazionale, contrariamente a quanto le ricerche nell'ambito della cortesia linguistica avrebbero potuto far supporre. Galeano e Fasulo sottolineano la rilevanza delle azioni direttive nel quadro della più generale funzione parentale di socializzazione: correggere un comportamento indesiderato del bambino con una domanda non significa quindi mitigare il direttivo, quanto offrire al bambino l'occasione per fornire spiegazioni e giustificazioni (277), ribadendo nel contempo l'esistenza della norma.

3.3 Le cene in famiglia: i dati

In totale sono state filmate circa 600 ore di interazione sia in Italia, sia in Svezia. I dati sono poi stati trascritti utilizzando il sistema sviluppato da Gail Jefferson (Atkinson & Heritage, 1984: ix-xvi), che consente di rappresentare non solamente i dati linguistici, ma anche quelli contestuali¹⁰. Qui di seguito vengono presentate in due succinte tabelle le sedici famiglie coinvolte: tutti i

¹⁰ La trascrizione dei dati svedesi è stata resa possibile da un finanziamento della fondazione Lars Hiertas Minne e dal lavoro di Klara Arvidsson.

nomi sono stati ovviamente sostituiti con pseudonimi, in modo da preservare la riservatezza delle persone coinvolte.

Le famiglie svedesi

Family	parents	children
Andersson	pappa (43), mamma (41)	Johan (M12), Anna (F10), Linus (M6)
Bergman	pappa (48), mamma (38)	Linnéa (F10), Emelie (F8)
Cederborg	pappa (35), mamma (35)	Lisa (F12), Philip (M10), Emil (M5)
Dahlgren	pappa (47), mamma (40)	Niklas (M13), Andrea (F12), Jens (M9)
Eklund	pappa (41), mamma (38)	Anders (M13), Johanna (F8), Sara (F4)
Franzén	pappa (38), mamma (38)	Ingrid (M8), Harald (M4), Arvid (M2)
Gustavsson	pappa (40), mamma (37)	Jessika (F10), Anton (M8), Mikaela (F5)
Hagman	pappa (42), mamma (39)	Hanna (F8), Ida (F5), Ludvig (M3)

Le famiglie italiane

Family	parents	children
Cali	papà (42), mamma (44)	Carla (8), Elisa (3)
Cilo	papà (39), mamma (38)	Samantha (13), Federica (11)
Giti	papà (42), mamma (34)	Elena (8), Alice (1,5)
Mari	papà (50), mamma (47)	Livia (13), Carlo (8)
Olmi	papà (41), mamma (41)	Fabrizio (10), Davide (6)
Pico	papà (50), mamma (46)	Serena (12), Daniela (10)
Quadri	papà (46), mamma (43)	Edoardo (12), Dora (10)
Ripe	papà (55), mamma (47)	Leonardo (13), Andrea (10)

Come si evince da una prima analisi dei dati, si possono notare alcune differenze di fondo tra i due gruppi: l'età media dei genitori italiani è lievemente

te superiore a quella dei genitori svedesi (44,06 contro 40 anni), mentre il numero di figli per coppia è decisamente superiore nel caso delle famiglie svedesi, dove sfiora la quota di tre figli per nucleo familiare (solo nel caso della famiglia Bergman i figli sono infatti due: nel resto dei casi sono tre), contro i due figli che caratterizzano tutte le famiglie del partecipanti al progetto italiano. Il numero totale di bambini presenti nelle sedici famiglie è di 38. Altra differenza non trascurabile riguarda il *setting*: mentre le famiglie svedesi vivono in una città di provincia di dimensioni medio-piccole, le famiglie italiane abitano tutte in una grande area metropolitana. Inoltre, quasi tutte le famiglie svedesi abitano in case unifamiliari, mentre le famiglie italiane vivono in appartamento: gli eventuali riflessi sulla logistica familiare di questo stato di cose non sono tuttavia emersi nel presente studio, vista la scelta di limitare l'analisi a ciò che avviene durante la cena, un'attività molto circoscritta nello spazio e nel tempo.

Per delimitare il campo di analisi, si è deciso sin dall'inizio, e in accordo con i due gruppi di ricerca, di analizzare unicamente l'interazione tra genitori e figli che si realizza durante la cena o nei momenti immediatamente precedenti e successivi, in particolar modo durante le cene infrasettimanali. I pasti in famiglia videoregistrati durante il fine settimana sono stati esclusi per l'occasionale presenza in essi di persone non facenti parte della famiglia nucleare. Il corpus di riferimento è dunque costituito da 26 cene (sedici cene svedesi, 10 cene italiane), di una durata variabile tra i 25 e i 50 minuti circa.

4 Riassunto dei tre studi

Questa tesi comprende tre differenti studi empirici, basati su dati provenienti dai due sub-corpora sopra descritti, ovvero, le cene infrasettimanali in famiglia del progetto CELF.

Mentre lo studio III interessa i soli dati italiani, gli studi I e II riguardano entrambi i corpora. Se lo studio II e lo studio III mettono a fuoco particolari pratiche linguistiche cui i partecipanti utilizzano nell'interazione a cena, lo studio I fa luce sulle strategie argomentative a cui fanno ricorso i bambini nello stesso contesto. I tre articoli mettono al centro dell'analisi pratiche diverse per cercare di rispondere a una stessa domanda: come si crea e mantiene l'ordine sociale nel corso di un'attività – la cena - prevalentemente orchestrata e diretta dai genitori?

Qui seguito è possibile leggere un breve riassunto dei tre studi.

Studio I: Inter-generational argumentation: Children's account work during dinner conversations in Italy and Sweden

L'attività del *render conto* ('account work') è una pratica sociale attraverso la quale i partecipanti mantengono o riparano il proprio allineamento interazionale, esprimendo il proprio punto di vista rispetto alla realtà (Buttny & Morris, 2001).

La cena è uno dei pochi momenti nell'arco della giornata in cui i membri del nucleo familiare si riuniscono in maniera ricorrente per portare a termine un'attività congiunta. Ciò rende questi eventi particolarmente adatti allo studio delle culture familiari. L'argomentazione è una componente pervasiva di tali eventi, che sono quindi un ambito privilegiato per lo studio di questa pratica e – di riflesso - anche per l'analisi del processo attraverso il quale la socializzazione alle norme locali di condotta ha luogo. Tuttavia, scarsa attenzione è stata dedicata sino ad ora al modo in cui i bambini utilizzano *proto-giustificazioni* ('proto accounts': lamenti, ripetizioni), *enunciati desiderativi* ('want statements') e *giustificazioni verbali* ('verbal accounts') in relazione alla propria classe d'età, in contesti discorsivi di tipo argomentativo. Il presente studio offre un contributo in questo senso, mettendo in evi-

denza come l'*accountability* sia un aspetto centrale dell'argomentazione intergenerazionale che ha luogo durante l'interazione sociale a cena.

I dati presi in considerazione per questo studio comprendono una selezione di episodi tratti dalle cene videoregistrate a casa delle sedici famiglie italiane e svedesi coinvolte nel progetto CELF. I frammenti analizzati sono rappresentativi del corpus in generale.

I risultati dell'analisi suggeriscono che i bambini più piccoli tendono a ricorrere a diverse strategie proto-argomentative: in primo luogo a *lamenti* ('laments': Feld & Fox, 1994; Laforest, 2002), ma anche a *ripetizioni* e a *enunciati desiderativi*. Con il lamento (caratterizzato prosodicamente da un allungamento delle vocali e da un volume e un tono di voce al di fuori della norma) il bambino sottolinea l'urgenza il carattere pressante dei propri bisogni senza fare ricorso ad alcun tipo di scusa o di giustificazione a sostegno del proprio punto di vista. Non è tanto il *che cosa* quanto il *come* viene detto a caratterizzare questo tipo di argomentazione. Tuttavia, ciò che è tollerato in bambini molto piccoli è trattato in modo diverso quando questi raggiungono l'età scolare, come evidenziano i nostri dati: il lamento di un ragazzo italiano tredicenne (Famiglia Ripe) viene infatti rigettato del padre, il quale tratta quella del figlio come un'inclinazione esagerata alla lamentela (sul concetto di 'dispositional moaner' cf. Edwards, 2005: 24).

Gli enunciati desiderativi (da noi etichettati come 'want statements', ma che sono statidescritti in precedenza come 'need statements' in Ervin Tripp 1976 e come 'desiderative statements' in Couper-Kuhlen 2014) sono spesso utilizzati nei nostri dati dai bambini in età prescolare (1-5 anni di età) come argomenti sufficienti per raggiungere i propri obiettivi: il desiderio di intraprendere un determinato progetto diventa così per il bambino un modo per sostenere e giustificare, ad esempio, una richiesta. In un caso in particolare (famiglia Cali), la reazione negativa della madre alla richiesta di Elisa (3 anni) di assaggiare la polvere di zafferano, porta la bambina a ripetere la stessa richiesta – con piccole variazioni - per cinque volte. L'argomentazione non viene articolata e rafforzata tanto verbalmente quanto non-verbalmente, attraverso le ripetizioni e tratti prosodici che fanno assumere ai turni le caratteristiche del lamento. In questo modo, Elisa sottolinea l'urgenza della propria richiesta, di per sé argomento sufficiente a sostenerne la liceità. Per contro, in questi contesti i genitori sono spesso impegnati in un intenso lavoro di rendicontamento delle proprie azioni: nel caso appena accennato di Elisa (3 anni), la madre sostiene il proprio rifiuto a soddisfare le ripetute richieste della bambina offrendo alternative (lo zafferano si può annusare), giustificando razionalmente il rifiuto (lo zafferano serve a preparare il risotto) e richiamandosi alla prassi (non si può).

Per contro, i bambini in età scolare hanno dimostrato nei nostri dati di essere in grado di utilizzare non solo strategie non-verbali (si veda il caso sopra menzionato della famiglia Ripe), ma anche elaborate giustificazioni basate su giudizi di quantità e qualità, sull'uso dell'ironia e sul richiamo ad

accordi già presi in precedenza. Il rifiuto di mangiare una determinata pietanza, ad esempio, viene rigettato dai genitori nel caso in cui i bambini si limitino a giudicare semplicemente “cattivo” o “non buono” il cibo in questione: giudizi che invece esplicitano le caratteristiche negative (“amaro”, “duro”, “grasso” ecc.) vengono generalmente accettati dai genitori come giustificazioni lecite.

I bambini in età scolare del nostro campione si dimostrano inoltre capaci di giustificare con ironia alcuni comportamenti ritenuti indesiderabili dai genitori, e in alcuni casi sono anche in grado di rovesciare i ruoli, richiamando i propri genitori al rispetto degli accordi pregressi: è ad esempio il caso di una delle cene in casa Quadri, durante la quale entrambi i figli recriminano alla madre l’infrazione di ben due contratti riguardanti rispettivamente la quantità di asparagi da consumare e le modalità attraverso le quali i commensali si sarebbero dovuti servire.

Gli episodi argomentativi analizzati in questo studio confermano ancora una volta, al di là dei singoli casi, il ruolo altamente socializzante dell’evento costituito dal pasto in famiglia. La nostra analisi ha mostrato come la non aderenza dei bambini alle aspettative dei genitori dia vita a episodi argomentativi di diversa durata e complessità, a seconda dell’età dei bambini, ma ha anche messo in luce come quella dell’*accountability* sia una dimensione che vede sullo stesso piano tutti i partecipanti, come il caso di mamma Quadri – a cui viene immediatamente imputato da entrambi i figli il mancato rispetto di un impegno preso - dimostra. In ultima analisi, i nostri risultati contribuiscono ad approfondire le nostre conoscenze sull’argomentazione a tavola come strumento socializzante, e d’altra parte sottolineano ancora una volta come diventare membri competenti della propria comunità di appartenenza non sia un processo unidirezionale (dall’alto verso il basso, dall’adulto al bambino) ma operi in entrambe le direzioni, facendo di genitori e figli degli apprendisti o apprendenti mutui (‘mutual apprentices’).

Studio II: Endearment and address terms in family life: Children's and parents' directives in Italian and Swedish dinnertime interaction

Inquadrato nell'ambito del progetto transnazionale CELF, questo studio vuole da un lato documentare come i bambini producano le proprie richieste a tavola e, dall'altro, vuole fare luce sull'uso di vezzeggiativi, soprannomi e altri vocativi, sempre nel contesto di sequenze direttive a cena. L'analisi mostra come i vezzeggiativi siano spesso indessicali di un problema interazionale incombente e come vengano utilizzati pressoché esclusivamente dai genitori nei confronti dei figli e con maggiore frequenza nel contesto italiano. Si è preferito privilegiare l'analisi della dimensione intergenerazionale, lasciando in secondo piano quella contrastiva e, quindi, transculturale. I risultati, tuttavia, ci hanno consentito di mettere in risalto alcune interessanti differenze tra i due ambiti, che vale la pena menzionare.

L'analisi suggerisce che i vezzeggiativi sono risorse versatili e ambivalenti al tempo stesso, in quanto vengono usati sia per regolare la distanza sociale tra i partecipanti, sia per marcare il sopraggiungere di qualche potenziale problema interazionale. Ciò significa che il vezzeggiativo può essere considerato meccanicisticamente come un indice di affiliazione. La natura di Giano bifronte di questi dispositivi linguistici li rende perciò risorse altamente versatili nella vita familiare: anche se invocano l'intimità del rapporto tra genitore e figlio, diventano anche spie di pericolo nei momenti in cui l'agentività in fieri del bambino diventa problematica dalla prospettiva del genitore.

Un altro dato interessante che è emerso dai dati in nostro possesso è che né i bambini svedesi né quelli italiani usano vezzeggiativi o soprannomi. È vero che in alcune occasioni i bambini svedesi usano delle espressioni che potremmo definire *persuasive* (ad esempio 'snälla' in 'snälla mamma', 'per favore mamma'), ma non fanno mai uso di termini lessicalizzati quali *älskling* ('amore') o *gubben* (letteralmente 'vecchio uomo', ma assimilabile nel nostro contesto a un vezzeggiativo), a differenza dei loro genitori. In generale la distribuzione dei vezzeggiativi è una questione asimmetrica, e ciò vale sia per i dati italiani, sia per quelli svedesi: sono solo i genitori ad usarli.

Un elemento che secondo noi spiega in parte lo squilibrio tra i genitori e figli nell'uso dei vezzeggiativi nel contesto sequenziale dei direttivi è la natura sostanzialmente diversa delle richieste dei primi rispetto a quelle dei secondi. Mentre infatti nei dati da noi osservati i direttivi dei bambini sono generalmente radicati nel qui e ora (*hic et nunc*) dell'azione, generati come sono da bisogni e desideri che emergono localmente, le richieste d'azione dei genitori possono essere spesso analizzate come *retro-sequenze* ('retro-sequences': cf. Schegloff, 2007, 217-219), ovvero come sequenze di ripara-

zione generate dall'azione immediatamente precedente del bambino. Ciò significa che in molti casi all'origine del direttivo parentale c'è un aspetto del comportamento in corso del co-partecipante su cui bisogna agire immediatamente (si vedano gli esempi # 1, 2, 3, 4, 5 e 8). Il vezzeggiativo accompagna così un direttivo che problematizza un comportamento specifico del bambino: si vedano i casi della resistenza di Davide (# 2) e di Jessica (#3), del perseguimento da parte di Alice di un progetto concorrente (# 4), della mancanza di coordinamento con l'azione di M da parte di Elisa (# 5), o della resistenza di Ludvig al corso d'azione proposto dalla madre (# 8). Gli imperativi parentali si configurano così come risorse che segnalano una rottura nella progressività dell'azione (e, dunque, del progetto) in corso e che sono dirette a sanare il mancato soddisfacimento di locali aspettative normative. Si tratta dunque di direttivi responsabilizzanti che mirano al rinforzo di norme sociali e che perciò contribuiscono al processo di socializzazione dei membri meno esperti del nucleo familiare.

Un altro dato secondo noi piuttosto significativo emerso in questo studio è che l'uso di vezzeggiativi (*amore, tesoro, ciccia, älskling*/'amore', *gubben*/'vecchietto', *gumman*/'vecchietta') e soprannomi (*Andy* per *Andrea*, *Davi* per *Davide*, *Macke* per *Markus*) è molto più comune e più variato nelle forme nei dati italiani rispetto a quelli svedesi.

Questo lavoro offre un contributo significativo agli studi sull'agentività dei bambini, in quanto essi stessi, e non solo i loro genitori, si sono dimostrati attivi nella produzione di direttivi durante le conversazioni a cena. Il soddisfacimento della richiesta del bambino avviene senza alcun problema se questa è parte integrante di un progetto già stabilito o se esiste già un orientamento mutuo tra partecipanti. Al contrario, l'assenza di un preventivo allineamento tra genitore e bambino (Wootton, 2005), è all'origine di un intenso lavoro di co-orientamento da parte del figlio nei confronti dell'adulto, in quanto necessaria attività propedeutica alla produzione del direttivo stesso: si veda ad esempio come Alice (estratto # 6) riesce finalmente a reclutare la madre solo dopo numerosi tentativi. Così, la disponibilità mutua ('mutual availability') si rivela come potenziale fonte di problemi interazionali a prescindere dal ruolo e dall'età del parlante (Kidwell, 2013).

Come nel caso dei direttivi indirizzati dai genitori ai bambini, le richieste d'azione dei bambini spesso si sviluppano in traiettorie o sequenze direttive (Goodwin, 2006a), con successive mitigazioni o aggravamenti del direttivo nella direzione di una maggiore o maggiore immediatezza o di una maggiore o minore distanza. Inoltre, sia i bambini italiani sia quelli svedesi ricorrono sovente a mezzi paraverbali per calibrare i propri vocativi ('mamma' vs. 'MA::MMA:') a seconda del grado d'urgenza della propria richiesta.

Si può quindi notare che, anche se i vezzeggiativi mostrano nei due corpora una distribuzione asimmetrica, i bambini hanno in ogni caso ampio accesso a risorse di altro tipo (prosodia, tono e volume della voce, movimen-

ti del corpo ecc.) per modulare il proprio allineamento o dis-allineamento rispetto ai genitori e alle attività in corso.

Studio III: ‘Dai, da’ na mano!’ Tra il dire e il chiedere: l’uso del segnale discorsivo ‘dai’ in conversazioni in famiglia

Questo saggio analizza da una prospettiva analitico-conversazionale l’uso del segnale discorsivo *dai* in conversazioni a tavola tra genitori e figli. Nei dati analizzati il marcatore è apparso sia in isolamento, come pro-verbo (una pro-forma che sostituisce un verbo o un predicato), sia in associazione a verbi all’imperativo, a inizio o fine turno, in sequenze direttive.

I dati su cui questo studio si fonda sono rappresentati dalle cene familiari infrasettimanali appartenenti al corpus etnografico iCELF (*Center on Everyday Lives of Families*). Quelle coinvolte in questa etnografia sono tutte famiglie di classe media a doppio reddito, residenti in una grande area urbana dell’Italia centrale. In ogni famiglia è presente almeno un bambino di età compresa tra gli otto e gli undici anni di età. Il materiale è stato videoregistrato nel periodo compreso tra il 2003 e il 2004.

Lo studio inizia con una revisione degli studi precedenti sull’argomento: in particolare, Fedriani e Ghezzi (2014) e Ghezzi & Molinelli (2014) hanno analizzato il marcatore da una prospettiva pragmatica e storico-pragmatica, individuando l’origine delle sue funzioni nella semantica del verbo da cui il marcatore si è sviluppato attraverso un processo di grammaticalizzazione. Le autrici individuano un significato intersoggettivo di *dai*, che da un lato incorpora l’autorità del parlante di richiedere, dall’altro segnala la subordinazione del parlante stesso al destinatario perché questi conceda qualcosa. In seguito vengono ripresi gli studi precedenti sui direttivi e su altri concetti centrali per questo articolo, quali il progetto d’azione, il quadro di partecipazione e il co-orientamento dei parlanti in interazione.

L’articolo parte dall’assunto che nelle sequenze direttive i partecipanti esibiscono un orientamento costante verso le dimensioni della *contingency* (il grado in cui l’oggetto della richiesta è sottoposto a vincoli e/o condizioni di realizzabilità) e dell’*entitlement* (il diritto che il parlante ascrive a sé di chiedere al destinatario di fare qualcosa), assumendo quindi una posizione comune a molti studi recenti in materia (cf. Curl e Drew, 2008). Altre dimensioni centrali nel determinare la natura stessa dei direttivi e nel discriminarli dalle richieste sono da un lato quelle del quadro di partecipazione unitario o divergente che li caratterizza (Galeano & Fasulo, 2009; Goodwin, 2006a), e dall’altro la titolarità del progetto a cui il direttivo si riferisce (Rossi, 2012).

Questo lavoro mostra come *dai* appaia in contesti sequenziali direttivi nei quali il destinatario non è orientato verso la linea d'azione a cui la richiesta del parlante (il genitore nella stragrande maggioranza dei casi) si riferisce: in altre parole, questo marcatore viene utilizzato dal parlante quando tra i partecipanti non è presente un orientamento mutuo o quando una possibile resistenza del destinatario al corso d'azione proposto può essere anticipata dal parlante. Le funzioni di *dai* come appello ('summons') e segnale di ri-orientamento verso il ricevente sono dunque centrali, unitamente alla dimensione modulabile dell'affetto. Quest'ultima emerge chiaramente nell'uso del marcatore lungo un *continuum* che va dall'ingiunzione (che esibisce quindi un alto livello di *entitlement* da parte del parlante) all'incoraggiamento (uso nel quale la dimensione della negoziazione e del sostegno all'azione del ricevente sono preponderanti). Un'analisi quantitativa dei dati ha rivelato come circa i 2/3 delle occorrenze di *dai* nel corpus analizzato siano prodotte dai genitori all'indirizzo dei figli, mentre il contrario avviene solo in una sparuta minoranza di casi. Attraverso l'uso del segnale discorsivo *dai* sembra dunque che i genitori possano aprire uno spazio negoziale con i figli per quanto riguarda la gestione delle responsabilità individuali.

Infine, i risultati vengono considerati alla luce delle pratiche di socializzazione, portando alla conclusione che l'uso di *dai* è indessicale di una preferenza culturale comune alle famiglie considerate, che va verso il pieno riconoscimento dell'agentività del bambino come individuo dotato di volontà propria anche in contesti in cui viene invitato a soddisfare le richieste genitoriali.

5 Discussione finale

Obiettivo di questa tesi era di portare alla luce da un punto di vista pragmatico e conversazionale i modi in cui l'ordine sociale si costruisce e mantiene *in situ*, attraverso l'interazione a tavola tra i componenti delle sedici famiglie osservate. Alcuni episodi tratti dal corpus di videoregistrazioni del progetto CELF sono stati estratti e analizzati nel dettaglio, a partire dal quadro teorico e dal metodo offerti da un lato dall'analisi della conversazione e dall'altro dalla teoria della socializzazione linguistica.

Il primo studio ("Inter-generational argumentation: Children's account work during dinner conversations in Italy and Sweden") analizza alcune sequenze argomentative a tavola mettendo in luce in particolare le strategie adottate dai bambini. Questo studio può essere messo in relazione con i successivi grazie al fatto che molte delle sequenze argomentative tra genitori e figli in esso analizzate hanno all'origine un direttivo genitoriale a cui il bambino oppone resistenza, con vari mezzi. L'analisi mette in risalto il ventaglio di risorse di cui dispongono i bambini più piccoli, i quali nei nostri dati fanno ricorso a *proto-argomenti* ('proto-arguments') di varia natura per opporsi ai direttivi o per giustificare e sostenere l'urgenza delle proprie necessità e dei propri desideri¹¹. I bambini in età scolare sono in grado di argomentare anche in altri modi, ricorrendo per esempio all'ironia e al richiamo ai contratti stipulati con i genitori ('activity contracts'; cf. Aronsson & Cekaite, 2011), e riuscendo anche a vedere accettate le proprie giustificazioni grazie al loro grado di precisione (l'insalata non è semplicemente *non buona*: è *amara*). Accanto ai direttivi, nei nostri dati le lamentele ('complaints') e le valutazioni ('assessments') sono alla base di una quota altrettanto significativa di sequenze argomentative. I risultati complessivi di questo studio danno conto di come l'argomentazione a tavola si sviluppi intorno a questioni che vengono generate sia dai bambini, sia dai genitori: in questo modo, gli episodi argomentativi assumono nella vita familiare una funzione sociale più ampia, che va al di là della soluzione di ogni singolo conflitto. Il processo di socializzazione conferma in questo studio il proprio carattere multidirezionale, in quanto il percorso di apprendistato alla socialità (Pontecorvo, Fasulo, & Sterponi, 2001) coinvolge tutti i partecipanti presenti a tavola, e non solo quelli più giovani.

¹¹ Le *proto-argomentazioni* si caratterizzano per il ricorso a mezzi non verbali quali la modulazione del tono e del volume della voce (tono implorante, tono lamentoso), e a mezzi verbali come le ripetizioni di turno o gli enunciati desiderativi (Couper-Kuhlen, 2014: 639).

Il secondo studio (“Endearment and address terms in family life: Children’s and parents’ requests in Italian and Swedish dinnertime interaction”) concerne l’uso dei vezzeggiativi e dei soprannomi in interazione e ha riguardato sia i dati svedesi, sia quelli italiani. L’interesse per questo fenomeno è nato dalla constatazione che queste risorse linguistiche vengono regolarmente usate dai genitori in sequenze interazionali accomunate da un certo grado di criticità e nelle quali spesso la condotta di un partecipante viene problematizzata: in particolare, sono risultati particolarmente salienti i disaccordi, le lamentele, i dinieghi, le riparazioni e le sequenze direttive. In questo studio si è guardato in particolare modo all’uso dei vezzeggiativi in concomitanza con i direttivi, fatto che ha consentito di metterne in luce la distribuzione asimmetrica, a più livelli: i vezzeggiativi vengono infatti usati dai genitori ma non dai bambini, sono utilizzati principalmente con i bambini più piccoli e sono più numerosi nel contesto italiano che in quello svedese. In questo studio si evidenzia come il vezzeggiativo accompagni direttivi genitoriali reiterati a fronte della mancata conformità (‘compliance’) da parte del bambino: tale assenza può dipendere sia dall’attiva resistenza del bambino – che si può sostanziare tanto in un rifiuto esplicito a realizzare l’azione richiesta, quanto nella mancanza di una risposta pienamente pertinente – sia da una sua insufficiente sintonia (‘attunement’) rispetto a ciò che avviene in quel momento intorno a lui (si veda ad esempio il caso di Elisa: studio II, estratto 7). In questo studio si mette anche in luce il carattere diverso dei direttivi dei genitori rispetto a quelli dei bambini: mentre nei nostri dati questi ultimi nascono in genere per rispondere a necessità contingenti e riguardano maggiormente lo scambio di oggetti e di servizi, i primi assomigliano a *retrosequenze* (Schegloff, 2007), in quanto a provocarne la produzione è un’azione o un comportamento del compartecipante (nella stragrande maggioranza dei casi, appunto, il bambino) che infrange norme locali di comportamento, in tal modo rallentando o bloccando la progressività dell’azione in corso rispetto alle attese e alle proiezioni generate dall’attività cui i membri si sono impegnati a partecipare¹². Questi direttivi sono di grande interesse dal punto di vista del processo di socializzazione, in quanto identificano retrospettivamente l’azione che la controparte a) avrebbe già dovuto realizzare, b) avrebbe dovuto realizzare *in modo diverso* o c) *non* avrebbe dovuto realizzare. Si tratta di azioni che sostengono la futura produzione di comportamenti socialmente accettabili da parte del bambino, ovviando d’altra parte alla possibilità che questi possa non sapere quale sia l’azione rilevante cui il direttivo fa riferimento. Questo particolare tipo di direttivi rende dunque esplicita la responsabilità della trasgressione da parte del ricevente e promuove un corso d’azione preciso (l’azione mancante o desiderata), pur non rendendo rilevante una giustificazione da parte del compartecipante: in questo modo si rafforzano *ex post* norme sociali di comportamento socialmente accet-

¹² “In contrast with adjacency pair-based sequences, which operate prospectively – i.e., a first pair part makes something prospectively relevant so that it is missing if not there – there are sequences which operate retrospectively. [...] These sequences are activated from their second position, which invoke what can be called a source/outcome relationship.” (Schegloff, 2007: 217).

tabili. A dimostrazione del fatto che tra questo tipo di direttivi e quelli formulati nella stragrande maggioranza dei casi dai bambini esiste una significativa differenza, sarà sufficiente far notare che mentre nel caso degli ultimi è semplice individuare il *benefattore* e il *beneficiario* (Clayman & Heritage, 2014; Couper-Kuhlen, 2014), ciò non è altrettanto intuitivo nel caso dei direttivi genitoriali che mettono in rilievo la condotta problematica del bambino: qual è, infatti, il beneficiario del direttivo ‘dai, mangia amore’ (studio III: estratto 3), rivolto da una madre alla figlia di un anno e mezzo che sta ignorando i ripetuti tentativi materni di farle terminare la cena? L’azione del genitore, nella propria funzione socializzante, vede una redistribuzione dei benefici nel breve e nel lungo periodo tale per cui potremmo parlare di uno *status benefattivo condiviso*: soddisfacendo il direttivo, il bambino coopera infatti alla riuscita dell’attività diretta dal genitore, assumendo nell’immediato un ruolo assimilabile a quello di *benefattore*; al tempo stesso, però, egli viene anche socializzato al complesso di norme e attese locali che regolano lo svolgimento dei pasti e che prevedono – tra le altre cose – tempi e modalità definite per la consumazione di una pietanza: in questo senso, il bambino diventa anche *beneficiario* del direttivo.

Se prescrivere a un compartecipante un dato comportamento è un’azione intrusiva e, dunque, socialmente dispreferita, può essere interessante accennare al fatto che circa due terzi dei turni direttivi osservati nei nostri dati sono stati prodotti dai genitori, con differenze marginali tra i due siti di ricerca. Il contrario (ovvero un direttivo rivolto dal bambino al genitore) è stato riscontrato solo in un quinto delle occorrenze. Tra quelli genitoriali, la maggioranza è rappresentata da direttivi che hanno come *target* un comportamento indesiderato del compartecipante (il bambino). Anche a fronte di un numero esiguo di direttivi riscontrati durante una singola cena, il ruolo del *genitore-regista* che monitora momento per momento l’ottimale svolgimento dell’attività collettiva emerge in maniera evidente, in particolare attraverso domande – spesso incalzanti – volte a controllare e anticipare l’insorgere di necessità e desideri da parte dei figli e a sostenere una soddisfacente progressione dell’attività (da *Hai assaggiato il formaggio?* a *Vill du ha mer?* ‘Ne vuoi ancora?’). La cena si configura dunque come un contesto in cui i ruoli rivestiti di volta in volta dai compartecipanti hanno delle ricadute significative sull’andamento di tutta l’attività. Il dovere di cura dei genitori e le connesse responsabilità trovano diretta espressione nel modo in cui alcuni momenti dell’evento vengono agiti, e nell’orientamento esibito dai singoli verso dimensioni quali *entitlement* – il diritto di chiedere a qualcuno di fare qualcosa – e *contingency* – ovvero, le evenienze che possono impedire all’interlocutore di rispondere soddisfacendo un direttivo. Il *genitore-regista* esibisce orientamenti verso le dimensioni del proprio diritto a richiedere che non sempre coincidono con quelli del figlio. Almeno formalmente i bambini sembrano infatti mostrare un orientamento verso la possibilità che il compartecipante risponda negativamente (Craven & Potter, 2010), e lo fanno attraverso la formulazione interrogativa (*potrei/posso avere x?*, *mi dai x?* o, in svedese, *skulle jag kunna få x/kan jag få x?* ecc.), che nei dati a nostra disposizione corrisponde alla maggioranza delle richieste da loro prodotte: sotto

questo profilo, la distribuzione dei diritti deontici (Stevanovic, 2011) nell'interazione a tavola tra genitori e figli appare evidentemente asimmetrica, e tuttavia ancora una volta viene confermato il carattere dialogico e collaborativo attraverso il quale questa asimmetria si crea e si sostiene: "Neither party on their own is sufficient to create and sustain a given interlocutor as entitled to control the actions of another" (Kent, 2012b: 80).

In modo parallelo a ciò che era accaduto per il secondo studio, all'origine del terzo ("Dai, da' na mano!" Tra il dire e il chiedere : l'uso del segnale discorsivo 'dai' in conversazioni in famiglia") c'è stata la constatazione della frequenza con la quale i genitori italiani (ma non i figli) usano il marcatore 'dai' in momenti interazionalmente complessi, quando cioè i bambini in qualche modo vengono meno alle aspettative dei compartecipanti, rallentando con la propria condotta la progressività dell'azione in corso, tanto da mettere a repentaglio il buon esito. Tali aspettative si inverano e diventano quindi osservabili *ex post*, attraverso il turno genitoriale preceduto o seguito da 'dai'. Il 'dai', nella sua natura di *doppio imperativo* (Zinken & Deppermann, *frth*), è apparso subito come un indicatore di criticità interessante, perché utilizzato dal genitore in sequenze nelle quali la disponibilità ('availability': cf. Kidwell, 2013) del bambino e il suo impegno ('commitment': cf. Clark, 2006) sono assenti o solo parziali. In tali sequenze, l'azione del genitore può essere modulata lungo un *continuum* che va dall'incoraggiamento, all'esortazione e alla minaccia, passando per la preghiera e la critica. Lo studio ha permesso di identificare in quest'oggetto linguistico una chiave affettiva (Ochs & Schieffelin, 1989) e uno strumento culturale multifunzionale che consente al genitore di sostenere e guidare il bambino nello *hic et nunc* dell'interazione, ma anche nel processo a lungo termine di socializzazione a ciò che costituisce l'essenza riflessiva e dialogica dell'interazione sociale.. Un interessante parallelismo rispetto allo studio II riguarda la distribuzione asimmetrica di questa risorsa linguistica: nei dati analizzati per questo studio 'dai' viene infatti usato pressoché esclusivamente dai genitori nei confronti dei figli, mentre le attestazioni del contrario sono pressoché inesistenti. Il limite tra ciò che è coercizione e ciò che è persuasione si dimostra labile, e fotografa un costante punto di tensione nel rapporto genitori-figli.

Che cosa fa di questi tre studi un progetto unitario? Dal punto di vista del processo di socializzazione, si sono dimostrate critiche tanto la capacità e la disponibilità dei bambini a sostenere un'interazione piena con gli altri membri della famiglia (C. Goodwin, 2007; Kidwell, 2013), quanto il loro grado di impegno e la loro responsabilità ('accountability') nei confronti dell'attività in corso. Da questo punto di vista, questi studi confermano come l'attenzione reciproca sia un elemento centrale nel processo di socializzazione morale del bambino/novizio, in quanto colonna portante della socialità e dell'acquisizione di nuove conoscenze (Ochs & Kremer-Sadlik, 2007): l'assenza di attenzione da parte di un compartecipante può infatti essere interpretata come una mancanza di rispetto e anche come il venir meno ai propri impegni (C. Goodwin 2007). In questo senso, risorse quali 'dai', i vezzezzeggiativi e i direttivi agiscono da indessicali, mettendo in luce

l'allineamento a volte problematico tra genitori e figli: tale asintonia può essere dovuta sia a una agentività ancora in fieri (si veda il caso di Elisa: studio II, estratto 6), sia a resistenza vera e propria (Davide: studio II, estratto 2; Ludvig: studio II, estratto 1). I corsi d'azione che sono stati avviati ma che non sono ancora stati completati mantengono la propria vigenza sino a quando non abbiano raggiunto una conclusione che sia riconoscibile da parte dei membri coinvolti. Questo implica che la mancata esecuzione di un'azione localmente rilevante diventa sanzionabile, soprattutto quando genitori e figli si sono impegnati in precedenza a partecipare a una determinata attività. I partecipanti sono perciò responsabili del riconoscimento, della comprensione e dell'adesione alle norme che regolano localmente l'attività in corso: "joint commitments are essential to all true joint activities" (Clark, 2006: 126).

Un aspetto che accomuna i due siti di ricerca è costituito dal fatto che i partecipanti più giovani, proprio in virtù del loro status di novizi assoluti, possono godere di una sorta di *salvacondotto interazionale* che viene invece negato ai loro fratelli e alle sorelle maggiori: in questo modo, il comportamento normativamente reprimibile di Ludvig (3 anni: studio II, estratto 1) non viene sanzionato dalla madre, che cerca invece di reclutare l'assistenza del figlio rispondendo al suo rifiuto secco attraverso l'uso dell'ironia e del contatto fisico. Una richiesta formulata in maniera perentoria e (dal punto di vista materno) scortese viene invece duramente stigmatizzata dalla madre di Emil (studio II, estratto 9), un bambino di 5 anni.

D'altra parte, i direttivi e, più in generale, le sequenze argomentative originate da direttivi e da lamentele, chiamano in causa la dimensione eminentemente *morale* che permea di sé il discorso a tavola, e che è la cifra dominante in tutti e tre gli studi e in entrambi i siti di ricerca: direttivi genitoriali e lamentele sono all'origine di molte sequenze argomentative e mettono a nudo il complesso intreccio di aspettative, norme e valori caratterizzanti il contratto implicito che lega i membri della famiglia. In effetti, ogni qualvolta viene espressa dis/approvazione per un individuo, prende forma un discorso di tipo morale (Bergmann, 1998: 286). Nei dati qui analizzati, il ruolo di *problematizzatori* viene assunto nella stragrande maggioranza dei casi dai genitori, nella propria veste di *registi* della cena, ma anche i figli sono in grado di puntare il dito contro trasgressioni di contratti (studio I: estratto 9) o comportamenti lesivi messi in atto dai genitori (su argomentazione, *accountability* e moralità nelle conversazioni a tavola in famiglie italiane cf. Sterponi, 2003; 2009). Dunque, se l'interazione familiare a tavola scorre per la maggior parte del tempo senza problemi, è proprio nel momento in cui la superficie di questa interazione si increspa che il complesso intreccio di valori e norme soggiacenti diventa visibile, portando alla luce quei meccanismi di regolazione della vita di gruppo (in questo caso, la famiglia) che normalmente non vengono topicalizzati ("seen but unnoticed": Garfinkel, 1967).

Altro filo rosso, che lega i tre studi ma che dovrà essere sottoposto a ulteriore verifica, è la relativa similitudine dei due contesti presi in considerazione. Al di là delle differenze che potremmo definire di superficie (orari, aspetto e dimensione degli ambienti, oggetti presenti sulla tavola, presenza o assenza del rumore di sottofondo di una televisione accesa, modalità di di-

stribuzione delle pietanze ecc.) e di alcune preferenze culturali (ad esempio la presenza o l'assenza del dessert come elemento di chiusura del pasto, nonché alcuni rituali di apertura e chiusura dell'evento propri di uno solo dei due contesti), non sono state infatti riscontrate differenze degne di nota tra le famiglie svedesi e quelle italiane: in entrambe la cena si è rivelata – senza grandi sorprese – essere un'attività *diretta dai genitori*. Questo, in linea con i risultati di studi precedenti (Aronsson & Gottzén, 2011), conferma che le relazioni tra genitori e figli, sia pure caratterizzate da prolungate negoziazioni, si costruiscono su basi ineguali.

Se una parziale discrepanza tra i due siti può essere individuata, questa sembra risiedere proprio nel modo in cui i genitori cercano di orientare o riorientare i figli verso il corso d'azione desiderato: così, se nel caso svedese il direttivo è una risorsa che i genitori tendono a usare in seconda battuta, dopo *noticing*, lamentele, valutazioni negative ed estesi negoziati, con uno scarso o nullo ricorso a mezzi coercitivi, nel caso italiano sembra esservi una maggiore propensione a intervenire immediatamente sull'azione indesiderata, incalzando il bambino attraverso direttivi e il ricorso contestuale all'uso di dispositivi linguistici (ad esempio, i marcatori 'dai', 'su', 'forza') perlopiù assenti dal repertorio dei partecipanti svedesi, almeno nei dati a nostra disposizione. Come abbiamo visto in precedenza, questi oggetti linguistici appaiono modulati in modo diverso a seconda dell'urgenza e della gravità dell'infrazione, passando senza soluzione di continuità dall'incoraggiamento alla minaccia e al contestuale intervento fisico del genitore. D'altra parte, sempre da questo punto di vista, è interessante notare come i vezzeggiativi facciano parte di entrambi i repertori, sia pure in misura diversa, in quanto strumenti di costruzione dell'affiliazione laddove la solidarietà sociale tra i membri è messa a repentaglio. La loro maggiore presenza nel contesto italiano sembra fare da contraltare alla tendenza di quei genitori a esibire in maniera meno mediata i propri diritti deontici (Stevanovic, 2011) in interazione: ecco dunque che un'azione fortemente intrusiva dal punto di vista sociale come il direttivo viene accompagnata dal vezzeggiativo, strumento di persuasione che richiama il legame intimo tra i compartecipanti e contribuisce a rendere desiderabile l'allineamento del bambino rispetto al corso d'azione proposto. I direttivi assomigliano dunque a spie accese che segnalano come l'avanzamento dell'azione in corso sia messo a repentaglio dalla condotta di un compartecipante (normalmente il bambino) che si scontra con le aspettative dell'altro (il genitore): ciò fa riflettere sulla rilevanza di fattori quali la proiettabilità delle azioni e la loro progressività, ma anche – come abbiamo già sottolineato - sull'importanza che riveste una disponibilità piena all'interazione con l'altro. È evidente il precario equilibrio fra necessità non sempre facilmente conciliabili (portare a compimento il pasto preservando i legami di solidarietà tra generazioni) che caratterizza un'attività ordinaria e complessa quale la cena.

Questi studi estendono e integrano le ricerche precedenti sull'interazione a tavola in famiglia, da un lato evidenziando come le comunanze tra contesti culturalmente differenti eguagliano o superino le differenze, dall'altro mettendo in luce come il fare famiglia sia un'impresa che non si realizza una

volta per tutte, in un momento dato, ma è piuttosto il risultato del compimento coordinato di azioni all'interno di attività e progetti in cui i partecipanti assumono configurazioni di volta in volta diverse e posizionamenti reciproci variabili (Aronsson & Gottzén, 2011; Fatigante, Fasulo, & Pontecorvo, 1998; Ochs & Shohet, 2006; Pontecorvo & Fasulo, 1997; Pontecorvo, Fasulo, & Sterponi, 2001). Si riconfermano d'altra parte da un lato la centralità del pasto nella riproduzione dell'ordine sociale, dall'altro la contraddizione intrinseca propria di culture familiari tendenzialmente sempre più egualitarie nelle quali tuttavia è costante l'azione di controllo che i genitori cercano di esercitare sulla condotta dei bambini, attraverso un ampio ventaglio di azioni che includono direttivi, valutazioni, lamentele e *noticing*, per citare solo quelle che ricorrono più spesso nei nostri dati. Le competenze culturali e le pratiche associate alla consumazione dei pasti in famiglia vengono dunque ri/create e modificate nel contesto di relazioni sociali ed esperienziali che sono asimmetriche: attraverso la comunicazione a tavola, i partecipanti più esperti coinvolgono così le controparti meno esperte nella costruzione collaborativa dell'ordine sociale e della comprensione delle coordinate culturali di riferimento, contribuendo a sedimentare la percezione di ciò che viene considerato giusto o sbagliato, desiderabile o indesiderabile in famiglia.

Il fatto che dall'osservazione di queste cene non siano emerse differenze significative dal punto di vista interculturale, non significa ovviamente che queste non esistano. Per i futuri possibili sviluppi di questa ricerca, sarebbe pertanto di estremo interesse osservare queste famiglie al di fuori dello spazio delimitato dalle mura domestiche, ovvero in contesti pubblici (trasporti pubblici, supermercati, musei ecc.) nei quali le norme, le contingenze locali e il diritto individuale a richiedere ('entitlement') si incrocino con la promiscuità degli spazi, la volatilità delle interazioni, la variabilità dei contesti e dei codici normativi. Quella *in the wild* (Hutchins, 1995)¹³ è una modalità di osservazione dell'interazione familiare che potrebbe consentire di analizzare le relazioni genitori-figli e il processo di socializzazione in ambiti nei quali vigono norme culturali condivise da comunità mutevoli a seconda del contesto di pertinenza (un mezzo di trasporto pubblico, una fila, la spiaggia, un ristorante ecc.). Si tratta di regole che condizionano i partecipanti indipendentemente dalla loro età e dal grado di intimità che li lega, e che in tal senso influenzano sensibilmente il modo di stare assieme nello spazio pubblico dei componenti del gruppo familiare: all'osservatore esterno toccherebbe il compito di verificare se in tale tipo di contesti esistano differenze sensibili nel modo di essere famiglia in Italia e in Svezia.

¹³ Nell'ambito di studi che ha per oggetto l'interazione tra uomo e computer (HCI: Human Computer Interaction), questo concetto serve a distinguere contesti di vita ordinaria da ambienti istituzionali quali laboratori o classi.

Summary

In this thesis, I explore the interaction between parents and children taking place at the dinner table in eight Italian and eight Swedish middle class families. The main goal of this work is to identify how social order is created and reproduced within the family. For this purpose, I have observed aspects of the interactional work carried out by the participants, with special attention to children's skills and know-how in their concrete realization. This thesis employs language socialization and conversation analysis (CA) as main theoretical and methodological references. The thesis assumes that social interaction is fundamental to how the social world is constituted and how identities are negotiated and (re)created in interaction. Language socialization and CA share the same view on conversation as social act. With its dual focus on linguistic form and the broader sociocultural context, research on language socialization integrates discursive and ethnographic methods in its intent to highlight social structures and cultural interpretations of semiotic forms, practices and ideologies (Ochs & Schieffelin, 2012: 1). Language socialization can therefore be seen as a social interactional process in which all participants are also the co-creators of local expertise (Pontecorvo, Fasulo & Sterponi 2001). An important assumption in this work is that by analyzing conversation from the participant perspective (Sacks, 1992), different aspects of the ongoing socialization process can be situated in the daily experiences of the family members.

The analyses are based on almost 600 hours of video recordings of family life activities in eight Swedish and eight Italian middle-class households, documenting the ways in which family members accomplish the diverse activities and responsibilities of dual-earner families. Every family has a target child of 8–10 years of age, and at least one sibling. In total, the families participating in the project include 38 children between the age of 2 and 16.

While pursuing a common objective, the three studies included in this thesis look from different angles at what parents and children accomplish together at the dinner table.

The last study (III) focuses on the argumentative strategies used by pre-school and school age children in mundane conversations at the dinner table with their parents. The results show that even the youngest children have a wide range of verbal and non-verbal (related to the way things are said: speed, volume, tone, pitch etc.) strategies at their disposal, which are drawn

on to emphasize the urgency of their requests and needs. In younger children, the urgency of a need often becomes the only supportive proto-argument. On the other hand, school children possess more sophisticated argumentative resources, which in some cases allow them to successfully support their refusal to perform certain actions and – in addition - to ask parents to respect contracts and previous mutual agreements.

In the second study (II) the interactional function of endearment terms and other vocatives in directive sequences was the main focus of the analysis. The results tell us that the use of endearment terms is significantly higher in the Italian data than in the Swedish ones, and that they are used exclusively by the parents to address their children, not the other way around. In general, endearment terms are indexical of a perceived interactional problem, either imminent or underway: we see them in directive sequences, but also prefacing repairs, rejections and complaints. *Mutual availability* (Kidwell 2013) among participants, or their mutual orientation, proves to be an essential requirement for the coordination of participants' readiness, commitment and ability to cooperate.

The main goal of study III is to analyze the interactional function of the Italian discourse marker *dai* ('come on') in mundane conversations between family members at the dinner table. The study highlights that *dai* is an adaptable resource that is exclusively used by parents to get children to align with respect to a particular course of action. The use of this linguistic resource indicates the existence of conflicting projects between parents and children but also the parental preference for persuasion over imposition.

In these studies dinner emerges as an activity with many points in common as well as some differences between the two contexts. It is in both cases an activity *directed* by the parents, characterized by a continuous work of mutual adjustment and socialization (Pontecorvo et al. 2001). The studies focus on different aspects of interaction and show how the complex knitting of local norms and reciprocal expectations is often brought to light in the frequent moments of crisis, when the participants (children in most cases) are held responsible for frustrating expectations and breaching rules. The function of most of the parental directives and the other analyzed linguistic resources is precisely to highlight *ex post facto* a break in the progressivity of action. In this sense, a central role in interaction at the dinner table seems to be fulfilled by the participants' *availability* (Kidwell 2013) or lack thereof: it is no coincidence that younger children are more often than not the object of parental reprimands, in that they are very often resistant but also not attuned to what is happening around them as they are engaged in alternative courses of action than the expected ones. If differences between the two research sites can be identified, these affect the ways in which parents try to make the children accountable: while a preference for extended negotiations characterizes the Swedish families, immediate redressive action (even physical) seems to be a more common option for the Italian parents.

In conclusion, this study confirms and extends the results of prior research in this area by recognizing them in cross-culturally relatively distant sites such as Sweden and Italy. Dinnertime is therefore a morally loaded event, featuring an extended and mutual socialization process: participants learn day by day, moment by moment, to be competent actors that are able to choose between alternative courses of action and that can therefore be held accountable for their doings (Bergmann 1998: 284). In this sense, a dinner is paradigmatic of the deep moral sense that permeates the making of a family.

Sammanfattning

I denna avhandling undersöker jag det samspel som aktualiseras mellan föräldrar och barn vid middagsbordet i åtta italienska och åtta svenska medelklassfamiljer. Arbetets huvudsakliga mål är att ta reda på hur social ordning skapas och reproduceras inom familjen. För detta ändamål har jag observerat aspekter av det interaktionella arbete som utförs av deltagarna, med fokus på barnens bidrag till samspel i familjen. I föreliggande arbete utgörs de viktigaste teoretiska och metodologiska ramarna av språksocialisation och samtalsanalys (CA). Avhandlingen utgår från att social interaktion är grundläggande för hur den sociala världen konstitueras och hur identiteter förhandlas och (åter)skapas i social interaktion. Språksocialisation och CA delar en teoretisk syn på samtal som social handling. Med sitt dubbla fokus på språklig form och bredare sociokulturella sammanhang, integrerar forskning kring språksocialisering både diskursiva och etnografiska metoder i sitt syfte att lyfta fram sociala strukturer och kulturella tolkningar av semiotiska former, metoder och ideologier (Ochs & Schieffelin 2012: 1). Språksocialisation kan ses som en social interaktionell modell där deltagare i samspelssituationer också är medskapare av lokal expertis (Pontecorvo, Fasulo & Sterponi 2001). Ett viktigt antagande i detta arbete är att analyserna av samtalen utifrån ett deltagarperspektiv (Sacks, 1992), kan belysa olika aspekter av pågående socialiseringsprocesser i familjemedlemmarnas dagliga erfarenheter.

Analyserna bygger på totalt nära 600 timmars videoinspelningar av familjelivets vardagliga aktiviteter i åtta svenska och åtta italienska medelklasshushåll. Materialet dokumenterar de sätt på vilka familjemedlemmarna utför olika arbetsuppgifter. Varje familj har ett barn som är 8-10 år, och åtminstone ett syskon. De familjer som deltar i projektet omfattar totalt 38 barn i åldrarna två till sexton år.

De tre studier som ingår i avhandlingen belyser, med utgångspunkt i olika perspektiv, vad föräldrar och barn åstadkommer tillsammans vid middagsbordet. Vad gäller social och kulturell kontext varierar data i flera avseenden: föräldrars bidrag / barns bidrag; förskolebarn / skolbarn; italienska familjer/ svenska familjer. Studie I fokuserar på argumentativa strategier som används av förskole- och skolbarn i vardagliga samtal vid middagsbordet med sina föräldrar. Resultaten visar att även de yngsta barnen till sitt förförande har ett brett utbud av verbala och icke-verbala strategier (relaterade till hur saker och ting uttrycks: som hastighet, volym, ton, tonhöjd och röstkvalitet), som används för att betona önskemålen eller behovens brådskande karaktär. Medan skolbarnen påvisar mer sofistikerade argumentativa resur-

ser, vilket i vissa fall gör det möjligt för dem att framgångsrikt understödja vägran att utföra vissa handlingar, samt att kräva att föräldrarna respekterar tidigare ömsesidiga överenskommelser, observeras hos de yngre barnen att de olika behovens nödvändighet (exempelvis 'jag vill') ofta blir något av ett proto-argument.

I Studie II fokuseras analysen på de interaktionella funktionerna av ömhetsbetygelser ('endearment terms' eller 'vezzeggiativi') i så kallade direktiva sekvenser ('directives'). Resultaten visar att användningen av ömhetsuttryck (endearment terms), som 'amore', 'tesoro' och smeknamn är mer vanliga och omfattande i de italienska familjerna än i de svenska. Ett annat fynd är att dessa uteslutande används av föräldrarna gentemot barnen, och inte vice versa. Vidare visar det sig att ömhetsuttryck i allmänhet indikerar problem eller svårigheter i samspelet, antingen i föregående eller pågående social interaktion: detta framkommer i direktiva sekvenser, men också i andra sammanhang, såsom i fall av protester eller klagomål. Ömsesidig tillgänglighet ('mutual availability': cf. Kidwell 2013) och orientering mot delade mål visar sig vara en viktig förutsättning för en samordning av deltagarnas beredskap, engagemang och förmåga att samarbeta.

Studie III analyserar den interaktionella funktionen av den italienska diskursmarkören "dai" ('come on') i vardagliga samtal mellan familjemedlemmar vid middagsbordet. Studien belyser att "dai" är en anpassningsbar resurs som används av föräldrarna för att få motsträviga barn att fullgöra specifika handlingar. Användningen av denna språkliga resurs indikerar att det finns motstridiga projekt (Rossi 2012) mellan föräldrar och barn, men även att föräldrarna föredrar övertalning framför tvång.

Sammanfattningsvis framstår familjemiddagen i dessa studier som en verksamhet med många beröringspunkter, liksom vissa skillnader mellan dessa två skilda kulturella kontexter (Italien, Sverige). I båda fallen rör det sig om en aktivitet som styrs av föräldrarna och som kännetecknas av ett kontinuerligt arbete av ömsesidig anpassning och socialisation (Pontecorvo et al. 2001). De olika studierna fokuserar på olika aspekter av interaktion och visar hur komplexa sammanflätningar av lokala normer och ömsesidiga förväntningar ofta uppdragas i de frekventa konfliktsituationer, där deltagarna (barnen i majoriteten av fallen) ställs till svars för icke infriade förväntningar och brott mot familjens regler. En tendens mellan de två kontexter berör det sätt på vilket föräldrarna ställer barnen till svars: medan de svenska familjerna präglas av en preferens för omfattande förhandlingar verkar det vanligare alternativet för de italienska föräldrarna vara omedelbara botgörande åtgärder (också av fysisk karaktär). Funktionen av olika typer av direktiv och andra språkliga resurser är just att i efterhand lyfta fram ett avbrott i handlingens progression. I detta avseende, verkar deltagarnas tillgänglighet – eller bristen på densamma – spela en central roll i samspelet vid middagsbordet (Kidwell 2013): det är ingen tillfällighet att det är de yngre barnen som oftast är föremål för föräldrarnas tillrättavisningar, eftersom de i mycket

högre utsträckning är motsträviga, men också därför att de inte är lyhörda för det som händer runt omkring dem, eftersom de själva är engagerade i ett annat händelseförlopp än det förväntade eller önskade.

Riferimenti bibliografici

- Antaki, C., & Kent, A. (2015). Offering alternatives as a way of issuing directives to children: Putting the worse option last. *Journal of Pragmatics*, 78, 25-38.
- Arcidiacono, F., Caporali, L., & Pontecorvo, C. (2006). La partecipazione dei padri italiani alla struttura interattiva familiare. *Età evolutiva*, 85, 73-81.
- Arcidiacono, F., Klein, W., Izquierdo, C., & Bradbury, T. N. (2010). Modalità interattive nella divisione del lavoro domestico: uno studio etnografico su famiglie italiane e statunitensi. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 1-2, 85-105.
- Arcidiacono, F., & Pontecorvo, C. (2010). Where and how family members spend time at home: A quantitative analysis of observational tracking of everyday lives of Italian families. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 4, 113-129.
- Aronsson, K. (2012). Family life politics and everyday negotiations about time. In M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt & O. Skjær Ulvik (Eds.), *Children, childhood and everyday life* (pp. 75 -90). Charlotte: Information Age Publishing.
- Aronsson, K., & Pontecorvo, C. (2002). *Everyday Lives of Working Families: Italy, Sweden and the United States* (Research proposal to the Alfred P. Sloan Foundation). Linköping and Rome: Linköping University and Università degli Studi di Roma "La Sapienza".
- Aronsson, K., & Cekaite, A. (2011). Activity contracts and directives in everyday family politics. *Discourse & Society*, 22, 137-154.
- Aronsson, K., & Gottzén, L. (2011). Generational positions at a family dinner: Food morality and social order. *Language in Society*, 40, 405-426.
- Asmuß, B. (2007). What do people expect from public services? Requests in public service encounters. *Journal of Language and Communication Studies*, 38, 65-83.
- Asmuß, B., & Svennevig, J. (2009). Meeting talk: An introduction. *Journal of Business Communication*, 46, 3-22.
- Atkinson, J. M., & Drew, P. (1979). *Order in court: the organisation of verbal interaction in judicial settings*. London: Macmillan.
- Atkinson, J. M., & Heritage, J. (Eds.) (1984). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Baquedano-López, P., & Hernández, S. J. (2011). Language socialization across educational settings. In B. A. U. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A companion to the Anthropology of Education* (pp. 197-211). Malden: Wiley-Blackwell.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1979). The acquisition of performatives prior to speech. In E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics*. (pp. 111-131). New York: Academic Press.

- Beach, W. A., & Lindström, A. K. (1992). Conversational universals and comparative theory: Turning to Swedish and American acknowledgment tokens in interaction. *Communication Theory*, 2, 24-49.
- Beck, M. E. (2007a). Dinner preparation in the modern United States. *British Food Journal*, 10, 531-547.
- Beck, M. E. (2007b). Dinner preparation in the U.S. *Food Technology*, 61, 38-45.
- Beck, M. E., & Arnold, J. E. (2009). Gendered time use at home: an ethnographic examination of leisure time in middle-class families. *Leisure Studies* 28, 121-142.
- Becker, H. (1963). *The outsiders*. New York: The Free Press of Glencoe.
- Becker, H., & Strauss, A. (1956). Careers, personality, and adult socialization. *American Journal of Sociology*, 25, 451-465.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. London: Penguin.
- Bergmann, J. R. (1998). Introduction: Morality in discourse. *Research on Language and Social Interaction*, 31, 279-294.
- Blum-Kulka, S. (1990). You don't touch lettuce with your fingers: parental politeness in family discourse. *Journal of Pragmatics*, 14, 57-80.
- Blum-Kulka, S. (1994). The dynamics of family dinner-talk: Cultural contexts for children's passages to adult discourse. *Research on language and social interaction*, 27, 1-50.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner talk: Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. London: University of California Press.
- Boden, D. (1994). *The business of talk: Organizations in action*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7, 325-347.
- Bourdieu, P. (1967). Systems of education and systems of thought. *International Social Science Journal*, 19, 338-358.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers*. Paris: Minuit.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumark, Å. (2006a). Non-observance of Gricean maxims in family dinner table conversation. *Journal of Pragmatics*, 38, 1026-1238.
- Brumark, Å. (2006b). Regulatory talk and politeness at the family dinner table. *Pragmatics*, 16, 171-211.
- Bruner, J. S. (1975). From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Busch, G. (2011). *The social orders of family mealtime*. PhD thesis. Queensland University of Technology.
- Butler, C. (2008). *Talk and social interaction in the playground*. Farnham: Ashgate.
- Buttny, R., & Morris, G. H. (2001). Accounting. In W. P. Robinson & H. Giles (Eds.), *The new handbook on language and social psychology* (pp. 285-302). New York: Wiley.
- Cekaite, A. (2010). Shepherding the child: embodied directive sequences in parent-child interactions. *Text and Talk*, 30, 1-25.
- Charles, N., & Kerr, M. (1985). *Food, and families*. Manchester: Manchester University Press.

- Clark, H. H. (2006). Social actions, social commitments. In N. J. Enfield & S. C. Levinson (Eds.), *Roots of human sociality: Culture, cognition, and interaction* (pp. 126–150). Oxford: Berg.
- Clayman, S. E. (2008). Interview as Journalistic Form. In W. Donsbach (Ed.), *International Encyclopedia of Communication* (pp. 2509–2513). Oxford: Blackwell.
- Clayman, S. E., & Heritage, J. (2014). Benefactors and beneficiaries. Benefactive status and stance in the management of offers and requests. In P. Drew & E. Couper-Kuhlen (Eds.), *Requesting in Social Interaction* (pp. 55–86). Amsterdam: John Benjamins.
- Corsaro, W. A. (2005a). Collective action and agency in young children's peer cultures. In J. Qvortrup (Ed.), *Studies in modern childhood: Society, agency, culture* (pp. 231–247). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Corsaro, W. A. (2005b). *The sociology of childhood*. (2nd ed.), Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth. (2014). What does grammar tell us about action? *Pragmatics*, 24, 623–647.
- Craven, A., & Potter, J. (2010). Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies*, 12, 419–442.
- Cromdal, J. (2005). Socialization. In *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd ed.), 11, 462–466. North-Holland: Elsevier.
- Cromdal, J. (2013). Conversation analysis and emergency calls. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 982–985). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cuff, E. C., Sharrock, W., & Francis, D. (1988). *Perspectives in Sociology*. London, New York: Routledge.
- Curl, T., & Drew, P. (2008). Contingency and action: A comparison of two forms of requesting. *Research on Language and Social Interaction*, 41, 129–153.
- Danby, S. (1998). The serious and playful work of gender: Talk and social order in a preschool classroom. In N. Yelland (Ed.), *Gender in early childhood* (pp. 175–205). London: Routledge.
- Danby, S. (2002). The communicative competence of young children. *Australian Journal of Young Childhood*, 27, 25–30.
- Danby, S. (2009). Childhood and social interaction in everyday life: An epilogue. *Journal of Pragmatics*, 41, 1596–1599.
- De Geer, B., Tulviste, T., Mizera, L., & Tryggvason, M.-T. (2002). Socialization in communication: pragmatic socialization during dinnertime in Estonian, Finnish and Swedish families. *Journal of Pragmatics*, 34, 1757–1786.
- De Vault, M. L. (1984). *Feeding the family: the social organization of caring as gendered work*. London: University of Chicago Press.
- Drew, P., & Couper-Kuhlen, E. (2014). Requesting. From speech act to recruitment. In P. Drew & E. Couper-Kuhlen (Eds.), *Requesting in Social Interaction* (pp. 1–34). Amsterdam: John Benjamins.
- Duff, P. A., & Talmy, S. (2011). Language Socialization Approaches to Second Language Acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 95–116). New York: Routledge.
- Durkheim, E. (1973 [1922]). *Education et sociologie*. Paris: PUF.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Edwards, D. (2005). Moaning, whinging and laughing: the subjective side of complaints. *Discourse Studies*, 7, 5–29.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Ervin-Tripp, S. (1976). Is Sybil there?: The structure of some American English directives. *Language in Society*, 5, 25–66.

- Fasulo, A., Loyd, H., & Padiglione, V. (2006). La socializzazione alle pratiche di pulizia: Un'indagine comparativa. *Età Evolutiva*, 85, 93-103
- Fasulo, A., Loyd, H., & Padiglione, V. (2007). Children's socialization into cleaning practices: A cross-cultural perspective. *Discourse & Society*, 18, 11-33.
- Fatigante, M., Fasulo, A., & Pontecorvo, C. (1998). Life with the alien: Role casting and face-saving techniques in Family conversation with Young children. *Issues in Applied Linguistics*, 9, 97-121.
- Fedriani, C., & Ghezzi, C. (2014). The pragmaticalization of verbs of movement and exchange in Latin and Italian: paths of development from lexicon to pragmatics. In C. M. Popescu & I. Badescu (Eds.), *Studia Linguistica et Philologica: in Honorem Prof. Univ. Dr. Michaela Liviescu* (pp. 116-139). Craiova: Editura Universitaria.
- Feise, B. H., Foley, K. P., & Spagnola, M. (2006). Routine and ritual elements in family mealtimes: contexts for child well-being and family identity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 67-89.
- Feld, S., & Fox, A. (1994). Music and language. *Annual Review of Anthropology*, 23, 25-53.
- Forsberg, L. (2007a). Homework as serious family business: Power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 209-222.
- Forsberg, L. (2007b). Involving parents through school letters: Mothers, fathers, and teachers negotiating children's education and rearing. *Ethnography and Education*, 2, 273-288.
- Forsberg, L. (2009). Managing time and childcare in dual-earner families: Unforeseen consequences of household strategies. *Acta Sociologica*, 52(2), 162-175.
- Galeano, G., & Fasulo, A. (2009). Sequenze direttive tra genitori e figli. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, 261-278.
- Gardner, R. (2012). Conversation analysis in the classroom. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 593-611). Malden: Wiley-Blackwell.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Garfinkel, H., Giron, G., Livingston, E., & Sacks, H. (1982). *Studies of Kids' Culture and Kids' Talk*. Los Angeles: unpublished research project, University of California.
- Garrett, P. B. (2006). Language socialization. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2nd ed. (pp. 604-613). Oxford: Elsevier
- Garrett, P. B. (2008). Researching language socialization. In *Encyclopedia of language and education*. Vol. 10, *Research methods in language and education*. 2d ed. Edited by K. A. King & N. H. Hornberger (pp 189-201). New York: Springer.
- Garrett, P. B., & Baquedano-López, P. (2002). Language socialization: reproduction and continuity, transformation and change. *Annual Review of Anthropology*, 31, 339-61.
- Ghezzi, C., & Molinelli, P. (2014). Italian guarda, prego, dai. Pragmatic markers and the left and right periphery. In K. Beeching & U. Detges (Eds.), *Discourse Functions at the Left and Right Periphery Crosslinguistic Investigations of Language Use and Language Change* (pp. 117-150). Leiden: Brill.
- Giorgi, S., Monno, A., & Padiglione, V. (2004). On the margins of «local minds». *Working Paper n. 3*. Rome, Italian Center on Everyday Lives of Families.
- Giorgi, S., & Padiglione, V. (2006). Appropriazioni: negoziare lo spazio domestico in famiglia. *Età Evolutiva*, 85, 62-72.

- Giorgi, S., Padiglione, V., & Pontecorvo, C. (2007). Appropriations: Dynamics of domestic space negotiations in Italian middle-class working families. *Culture & Psychology, 13*, 147-178.
- Giorgi, S., Pontecorvo, C., Monaco, C., & Arcidiacono, F. (2009). Introduzione. *Etnografia e ricerca qualitativa, 2*, 191-203.
- Goffman, E. (1955). On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes, 18*, 213-231.
- Goffman, E. (1967). *Interaction rituals: Essay on face to face behavior*. New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1977). The arrangement between the sexes. *Theory and Society, 4*, 301-331.
- Goffman, E. (1981). Footings. In E. Goffman (Ed.), *Forms of Talk* (pp. 124-159). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review, 48*, 1-17.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society, 18*, 53-73-
- Goodwin, C., & Goodwin, M. (2004). Participation. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 222-244). Oxford: Blackwell.
- Goodwin, M. H. (1990). *He said she said: Talk as social organisation among black children*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (2006). Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. *Text and Talk, 26*, 515-544.
- Goodwin, M. H., & Cekaite, A. (2013). Calibration in directive/response sequences in family interactions. *Journal of Pragmatics, 46*, 122-138.
- Gottzén, L. (2011). Involved fatherhood? Exploring the educational work of middle-class men. *Gender and Education, 23*, 619-634.
- Greatbatch, D. (1988). A turn-taking system for British news interviews. *Language in Society, 17*, 401-430.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In A. Jaworski & N. Coupland (Eds.), *The discourse reader* (pp. 76-87). New York: Routledge.
- Gumperz, J. J., & Hymes, D. (1964). The ethnography of communication. *American Anthropologist, 66* (special issue), 137-53.
- Heath, C. (1981). The opening sequence in doctor-patient interaction. In P. Atkinson & C. Heath (Eds.), *Medical work: realities and routines* (pp. 71-90). Farnborough: Gower.
- Heath, S. B. (2008). Language socialization in the learning communities of adolescents. In P. Duff & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 8: Language Socialization* (pp. 217-30). New York: Springer.
- Heinemann, T. (2006). "Will you or can't you?" Displaying entitlement in interrogative requests. *Journal of Pragmatics, 38*, 1081-1104.
- Heritage, J. (1984). *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Heritage, J., & Raymond, G. (2005). The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in assessment sequences. *Social Psychology Quarterly, 68*, 15-38.
- Heritage, J., & Maynard, D. (2006). Analyzing primary care encounters. In J. Heritage & D. Maynard (Eds.), *Communication in medical care: Interactions between primary care physicians and patients* (pp. 1-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, J., & Clayman, S. E. (2010). *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Hughes, E. (1956). The making of a physician. *Human Organization, 14*, 21-25.

- Hutchby, I. (2005). Children's talk and social competence. *Children & Society*, 19, 66-73.
- Hutchby, I., & Moran-Ellis, J. (1998). *Children and Social Competence: Arenas of Action*. London: Falmer.
- Hymes, D. (1964). Introduction: Toward ethnographies of communications. *American Anthropologist*, 66, 1-34.
- Hymes, D. (1980). *Language in education: Ethnolinguistic essays*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Hymes, D. (1981). *Ethnographic monitoring of children's acquisition of reading/language art skills in and out of the classroom*. (Volumes I, II, III. Final Report.). Philadelphia: University of Philadelphia. Graduate School of Education.
- James A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Keel, S. (2016). *Socialization: Parent-child interaction in everyday life*. London: Routledge.
- Kent, A. (2011). *Directing dinnertime: Practices and resources used by parents and children to deliver and respond to directive actions*. Doctoral thesis. Loughborough university.
- Kent, A. (2012a). Compliance, resistance and incipient compliance when responding to directives. *Discourse Studies*, 14, 711-730.
- Kent, A. (2012b). Responding to directives: What can children do when a parent tells them what to do? In S. Danby & M. Theobald (Eds.), *Disputes in everyday life: Social and moral orders of children and young people* (pp. 57-84). Bingley: Emerald.
- Kent, A., & Kendrick, K. (2016). Imperative directives: orientations to accountability. *Research on Language and Social Interaction*, 49, 272-288.
- Kidwell, M. (2013). Availability as a trouble source in directive-response sequences. In M. Hayashi, G. Raymond & J. Sidnell (Eds.), *Conversational repair and human understanding* (pp. 234-260). Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, W., Izquierdo, C., Bradbury, T.N., & Arcidiacono, F. (2005). Collaboration and conflict: Insights into the division of household labor among working couples in the United States and Italy. *Working Paper n. 36*. Los Angeles, UCLA Sloan Center on Everyday Lives of Families.
- Klein, W., Graesch, A. P., & Izquierdo, C. (2009). Children and chores: A mixed-methods study of children's household work in Los Angeles families. *Anthropology of Work Review*, 30, 98-109.
- Komter, M. (2012). Conversation analysis in the courtroom. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 612-29). Malden: Wiley-Blackwell.
- Koole, T., & Elbers, E. (2014). Responsiveness in teacher explanations. A conversation analytical perspective on scaffolding. *Linguistics and Education*, 26, 57-69.
- Kottak, C. (2006). *Mirror for Humanity*. New York: McGraw-Hill.
- Kremer-Sadlik, T., & Paugh, A. (2007). Everyday moments: Finding 'quality time' in American working families. *Time & Society*, 16, 287-308.
- Kremer-Sadlik, T., Fatigante, M. & Fasulo, A. (2008). Family time: A cross-cultural view from the US and Italy. *Ethos*, 36, 283-309.
- Kremer-Sadlik, T., Izquierdo, C., & Fatigante, M. (2010). Making meaning of everyday practices: Parents' attitudes toward children's extra-curricular activities in the United States and in Italy. *Anthropology & Education Quarterly*, 41, 35-54.

- Kulick, D., & Schieffelin, B. B. (2004). Language socialization. In A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 349-368). Malden: Blackwell.
- Laforest, M. (2002). Scenes of family life: Complaining in everyday conversation. *Journal of Pragmatics*, 34, 1595-1620.
- Larson, R.W., Branscomb, K.R., & Wiley, A.R. (2006). Forms and functions of family mealtimes: multidisciplinary perspectives. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 1-15.
- Leeds-Hurwitz, W., & Sigman, S.J. (2010). The Penn tradition. In W. Leeds-Hurwitz (Ed.), *The social history of language and social interaction research: People, place, ideas* (pp. 235-270). Cresskill: Hampton Press.
- Lerner, G. H. (1995). Turn design and the organization of participation in instructional activities. *Discourse Processes*, 19, 111-131.
- Levinson, S. C. (1979). Activity Types and Language. *Linguistics*, 17, 365-400.
- Levinson, S. C. (2013). Action formation and ascription. In T. Stivers & J. Sidnell (Eds.), *Handbook of conversation analysis* (pp. 103-130). Malden: Wiley-Blackwell.
- Liberati, V. (2005). «If you have to know it, you have to know it!». Socializing children to work ethics in doing homework. *Working Paper n. 7*. Rome: Italian Center on Everyday Lives of Families.
- Lindström, A. (2005). Language as social action: A study of how senior citizens request assistance with practical tasks in the Swedish home help service. In A. Hakulinen & M. Selting (Eds.), *Syntax and lexis in conversation* (pp. 209-233). Amsterdam: Benjamins.
- Livingston, E. (1987). *Making sense of ethnomethodology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Mandelbaum, J. (2014). How to do things with requests. Request sequences at the family dinner table. In E. Couper-Kuhlen & P. Drew (Eds.), *Requesting in social interaction* (pp. 215-241). Amsterdam: John Benjamins.
- Margutti, P. (2013). Analisi della conversazione. In G. Iannàccaro (Ed.), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)* (pp. 831-860). Roma: Bulzoni.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7, 183-213.
- Mead, G. H. (1934a). The background of the genesis of the self. In C. W. Morris (Ed.), *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist. Part III: The self* (pp. 144-152). Chicago: University of Chicago.
- Mead, G. H. (1934b). Play, the game, and the generalized other. In C. W. Morris (Ed.), *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist. Part III: The self* (pp. 152-164). Chicago: University of Chicago.
- Mennell, S., Murcott, A., & Von Otterloo, A. H. (1992). *The sociology of food: eating, diet, and culture*. London: Sage.
- Merritt, M. (1975). On questions following questions in service encounters. *Language in Society*, 5, 315-57.
- Mondada, L. (2009). The methodical organization of talking and eating: Assessments in dinner conversations. *Food Quality and Preference*, 20, 558-571.
- Ochs, E. (1979). Transcription as Theory. In E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 43-72). New York: Academic.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (Eds.) (1979). *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Inc. Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: three developmental stories. In R. A. Shweder & R. A. LeVine (Eds.), *Culture theo-*

- ry: *Essays on mind, self, and emotion* (pp. 276–320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1989). Language has a heart. *Text*, 9, 7-25.
- Ochs, E., Smith, R., & Taylor, C. (1989). Detective stories at dinnertime. Problem-solving through co-narration. *Cultural Dynamics*, 2, 238-257.
- Ochs, E., Taylor, C., Rudolph, D., & Smith, R. (1992). Storytelling as a theory-building activity. *Discourse Processes*, 15, 37-72.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 73–94). Oxford: Blackwell.
- Ochs, E., Pontecorvo, C., & Fasulo, A. (1996). Socializing taste. *Ethnos*, 61, 7–46.
- Ochs, E., & Taylor, C. (1996). The ‘father knows best’ dynamic in dinner narratives. In K. Hall (Ed.), *Gender articulated: Language and the socially constructed self* (pp. 97-121). New York: Routledge
- Ochs, E., & Shoheit, M. (2006). The cultural structuring of mealtime socialization. In R. Larson, A. Wiley & K. Branscomb (Eds.), *Family mealtime as a context of development and socialization. New directions in child and adolescent development series* (pp. 35-50). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ochs, E., & Kremer-Sadlik, T. (2007). Introduction: morality as family practice. *Discourse & Society*, 18, 5-10.
- Ochs, E., & Izquierdo, C. (2009). Responsibility in childhood: Three developmental trajectories. *Ethos*, 37, 391-413.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2012). The theory of language socialization. In A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 1-21). Malden: Wiley-Blackwell.
- Ochs, E., & Kremer-Sadlik, T. (Eds.) (2013). *Fast-forward family: home, work, and relationships in middle-class America*. Berkeley: University of California Press.
- Padiglione, V., Fatigante, M., & Giorgi, S. (2007). Sulla soglia: istanze riflessive. Costruire la relazione in una etnografia sulle famiglie. *Rivista di psicologia applicata*, VII, 53-79.
- Parsons T. (1951). *The social system*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Paugh, A. (2005). Learning about work at dinnertime: Language socialization in dual-earner American families. *Discourse & Society*, 16, 55-78.
- Paugh, A., & Izquierdo, C. (2009). Why is this a battle every night?: Negotiating food and eating in American dinnertime interaction. *Journal of Linguistic Anthropology*, 19, 185-204.
- Pike, K. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. The Hague: Mouton
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (pp. 57– 102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pontecorvo, C., & Fasulo, A. (1997). Learning to argue in family shared discourse: The reconstruction of past events. In L. B. Resnick, R. Saljö, C. Pontecorvo & B. Burge (Eds.), *Discourse, Tools and Reasoning* (pp. 406-442). Berlin-Heidelberg: Springer.
- Pontecorvo, C., Fasulo, A., & Sterponi, L. (2001). Mutual apprentices: The making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human Development*, 44, 340–361.
- Potter, J., & Weatherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behavior*. London: Sage.

- Prout, A., & James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-33). London: Falmer Press.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Rist, R. C. (1977). On understanding the process of schooling: The contribution of labelling theory. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 292-305). Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, J. D. (2013). Overall Structural Organization. In T. Stivers & J. Sidnell (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis* (pp. 257-280). Malden: Wiley-Blackwell.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Rossi, G. (2012). Bilateral and unilateral requests: The use of imperatives and *Mi X?* interrogatives in Italian. *Discourse Processes*, 49, 426-458.
- Rossi, G. (2015). *The request system in Italian interaction*. Doctoral Thesis. Radboud university, Nijmegen.
- Sacks, H. (1972). An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (pp. 31-74). New York: Free Press.
- Sacks, H. (1978). Some technical considerations of a dirty joke. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction* (pp. 249-269). New York: Academic Press.
- Sacks, H. (1984a). Notes on methodology. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (pp. 21-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1984b). On doing "being ordinary". In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 413-429). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation (I+II)*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, 1075-1095.
- Schegloff, E. A. (1987). Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. *Linguistics*, 25, 201-218.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis. Vol. 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289-327.
- Schegloff, E. A., Jefferson G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986a). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (Eds.) (1986b). *Language Socialization Across Cultures*. New York: Cambridge University Press.
- Schütz, A. (1945). On multiple realities. *Philosophy and Phenomenological Research*, 5, 533-576.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Slobin, D. I. (Ed.) (1967). *A field manual for cross-cultural study of the acquisition of communicative competence*. Language Behavior Research Laboratory, University of California: Berkeley.
- Snow, C. (1972). Mother's speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- Snow, C., & Ferguson, C. A. (1977). *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Speier, M. (1972). Some conversational problems interactional analysis. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction* (pp. 397-427). New York: Free Press
- Sterponi, L. (2003). Account episodes in family discourse: The making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies*, 5, 79-100.
- Stevanovic, M. (2011). Participants' deontic rights and action formation: The case of declarative requests for action. *Interaction and Linguistic Structures*, 52, 1-37 [www.inlist.uni-bayreuth.de].
- Stevanovic, M. (2012). Establishing joint decisions in a dyad. *Discourse Studies*, 14, 779-803.
- Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2012). Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. *Research on Language & Social Interaction*, 45, 297-321.
- Thompson, S. A., Fox, B. A., & Couper-Kuhlen, E. (2015). Responses in request-for-action sequences. In S. A. Thompson, B. A. Fox & E. Couper-Kuhlen (Eds.), *Grammar in everyday talk: Building responsive actions* (pp. 215-270). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech. The beginning of interpersonal communication* (pp. 321-347). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotskij, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotskij, L. (1978 [1930]). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wagner, J. (1995). What makes a discourse a negotiation? In K. Ehlich & J. Wagner (Eds.), *The Discourse of Business Negotiation* (pp. 9-36). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wagner, J. (1996). Language acquisition through foreign language interaction - a critical review of studies in Second Language Acquisition. *Journal of Pragmatics*, 26, 215-35.
- Wakin, M., & Zimmerman, D. H. (1999). Reduction and specialization in emergency and directory assistance calls. *Research on Language and Social Interaction*, 32, 409-437.
- Waksler, F. C. (1991). *Studying the social worlds of children: Sociological readings*. London: Falmer Press.
- Walle, van de, G. (2008). Durkheim and socialization. *Durkheim Studies/Études Durkheimiennes*, 14, 35-58.
- Whiting, B. B., & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds: the formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiggins, S., & Potter, J. (2003). Attitudes and evaluative practices: Category vs. item and subjective vs. objective construction in everyday food assessments. *British Journal of Social Psychology*, 42, 513-531.
- Wingard, L. (2006). Parents' inquiries about homework: The first mention. *Text & Talk*, 26, 573-596.
- Wingard, L. (2007). Constructing time and prioritizing activities in parent-child interaction. *Discourse & Society*, 18, 75-91.

- Wingard, L., & Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41, 1576-1595.
- Wood, J. J., & Repetti, R. L. (2004). What gets dad involved: A longitudinal study of change in parental caregiving involvement. *Journal of Family Psychology*, 18, 237-249.
- Wootton, A. (1997). *Interaction and the Development of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wootton, A. J. (2007). A puzzle about please: Repair, increments and related matters in the speech of a young child. *Research on Language and Social Interaction*, 40, 171-198.
- Wortham, S. (2005) Socialization beyond the speech event. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15, 95-112.
- Zimmerman, D. H. (1992). Achieving context: Openings in emergency calls. In G. Watson & R. M. Seiler (Eds.), *Text in context: Contributions to ethnomethodology* (pp. 35-51). Newbury Park: Sage.
- Zinken, J. (2016). *Requesting responsibility. The morality of grammar in Polish and English family interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Zinken, J., & Deppermann, A. (forth). A cline of visible commitment in the situated design of imperative turns. Evidence from German and Polish. In M-L. Sorjonen, L. Raevaraa & E. Couper-Kuhlen (Eds.), *Imperative turns-at-talk: the design of conversational directives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

APPENDIX 1

Transcription norms¹⁴

- [] beginnings and endings of overlapping utterances
- = latching of contiguous utterances, with no interval or overlap
- (1.2) intervals occurring within or between utterances, in tenths of a second
- (.) brief pause of less than (0.2)
- ::: prior sound, syllable, or word is prolonged or stretched. More colons indicate longer prolongations.
- . falling vocal pitch or intonation. Punctuation marks do not reflect grammatical status (e.g., end of sentence or question)
- ? rising vocal pitch or intonation
- , a continuing intonation, with slight upward or downward contour
- ; continuative terminal contour that indicates slight fall. Most common turn-internally during a multi-unit turn at talk
- ↑↓ marked rising and falling shifts in intonation
- °° a passage of talk noticeably softer than surrounding utterances
- ! animated speech tone
- halting, abrupt cut off of sound, syllable, or word.
- no vocalic stress or emphasis
- NO extreme loudness compared with surrounding talk
- > < portion of an utterance delivered at a noticeably quicker pace
- < > portion of an utterance delivered at a noticeably slower pace
- s(h)i laughter token(s)
- .hhh inbreath
- ((noise)) transcriber's comments (e.g. gestures, nonspeech sounds)
- () transcriber is in doubt as to word, syllable, or sound. Empty parenthesis indicate indecipherable passage.

¹⁴ Based on Beach & Lindström (1992).

FORSKNINGSRAPPORTER / CAHIERS DE LA RECHERCHE
red./éd. Gunnel Engwall
Romanska och Klassiska Institutionen
Stockholms universitet
Serie för franska och italienska

1. Grimal, Sophie. 1994. *Datation, pagination et structure polymorphe: EN BLÅ BOK I-IV d'August Strindberg.*
2. Bartning, Inge & Engwall, Gunnel (éd.). 1995. *En route. Sept études de langue et littérature françaises.*
3. Bartning, Inge & Engwall, Gunnel (éd.). 1996. *Cuvée 1996. Sept doctorants présentent leur travaux.*
4. Kahlmann, André. 1998. *Le Projet FriDa.*
5. Östman, Margareta. 1998. *Le COSTO-MOST97. Quatre corpus – quatre genres. Quelques résultats d'une étude comparative faite dans le cadre du projet « Le français, langue officielle des Communautés européennes ».*
6. Kihlstedt, Maria. 1998. *La Référence au passé dans le dialogue. Étude de l'acquisition de la temporalité chez des apprenants dits avancés de français.*
7. Edmar, Ingrid. 1998. *Le Statut linguistique du sigle. Étude du sigle dans les textes législatifs communautaires.*
8. Sullet-Nylander, Françoise. 1998. *Le Titre de presse. Analyses syntaxique, pragmatique et rhétorique.*
9. Tidström, Karin. 1999. *Cette fameuse Sonate des spectres... Une pièce de chambre d'August Strindberg en France : traduction et réception.*
10. Nystedt, Jane. 1999. *L'Italiano nei documenti della CEE. Il progetto di Stoccolma: presentazione e sommario di dati stilolinguistici, statistici e quantitativi.*
11. Johnsson, Hans-Roland. 2000. *Le Conte de la lyre brisée. Significations et structures dans les œuvres en prose de Pierre Louÿs.*
12. Färnlöf, Hans. 2000. *L'Art du récit court. Pantins et parasites dans les nouvelles de Maupassant.*
13. Morogan, Elena-Maria. 2000. *Du texte narratif au texte dramatique. Quatre couples symbiotiques dans l'œuvre d'Eugène Ionesco.*
14. Nigrisoli Wårnhjelm, Vera. 2000. *Lettere dalla Svezia. Il capitano Lorenzo Adami alla regina Cristina e al cardinale Azzolino. 1665.*
15. Eklund-Braconi, Paola. 2000. *Il linguaggio normativo delle Comunità europee. Studi sul lessico con particolare riguardo al concetto di ambiente.*

16. Hancock, Victorine. 2000. *Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés. Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs.*
17. Kirchmeyer, Nathalie. 2002. *Étude de la compétence textuelle des lectures d'apprenants avancés. Aspects structurels, fonctionnels et informationnels.*
18. Ridderstad, Anton. 2002. *L'image de Henry de Montherlant dans l'histoire littéraire.*
19. Annani, Stella. 2003. *A la Recherche d'El Djezaïr. Postmodernisme et postcolonialisme dans deux romans algériens : L'Amour, la fantasia et L'Honneur de la tribu.*
20. Chryssafis, Anna. 2003. *La création de mots savants dans le français médiéval. Étude sur un choix de textes de la fin du XIIIe et du début du XIVe siècles, notamment le Roman de la Rose et la Consolation de Philosophie par Jean de Meun.*
21. Künzli, Alexander. 2003. *Quelques stratégies et principes en traduction technique français-allemand et français-suédois.*
22. Bladh, Elisabeth. 2003. *La Bible traduite en français contemporain. Étude des équivalents du participe grec dans sept traductions du récit de la Passion dans les quatre Évangiles : forme, signification et sens.*
23. von Wachenfeldt, Paula. 2003. *Le paradis perdu et retrouvé. Étude de l'innocence et de la culpabilité dans l'œuvre d'Albert Camus.*
24. Kilito, Sarah. 2004. *Femmes-sujets. Étude sur les œuvres de romancières marocaines francophones entre 1982 et 1999.*
25. von Malmborg, Gunilla. 2004. *La spécificité de la métaphore journalistique. Les métaphores de quelques champs génériques dans Le Monde et L'Express. Analyses thématique, comparative et distributive.*
26. Cedergren, Mickaëlle. 2005. *L'écriture biblique de Strindberg. Étude textuelle des citations bibliques dans Inferno, Légendes et Jacob lutte.*
27. Förnegård, Per. 2005. *Le Miroir historial de Jean de Noyal. Livre x : édition du ms. Paris, BnF, fr. 10138 avec introduction, notes et index.*
28. Carlstedt, Anna. 2005. *La poésie oraculaire de Nostradamus : langue, style et genre des Centuries.*
29. Lindberg, Svante. 2005. *Pratiques de l'ici, altérité et identité dans six romans québécois des années 1989-2002.*
30. Schwartz, Cecilia. 2005. *Capriole in cielo. Aspetti fantastici nel racconto di Gianni Rodari.*

31. Roitman, Malin. 2006. *Polyphonie argumentative. Étude de la négation dans des éditoriaux du Figaro, de Libération et du Monde.*
32. Tell, Maria. 2006. *Luci e ombre. Fantastico e sovversivo nella prosa narrativa di Massimo Bontempelli.*
33. Lindqvist, Christina. 2006. *L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production orale d'apprenants plurilingues.*
34. Forsberg, Fanny. 2006. *Le langage préfabriqué en français parlé L2. Étude acquisitionnelle et comparative.*
35. Sanell, Anna. 2007. *Parcours acquisitionnel de la négation et de quelques particules de portée en français L2.*
36. Nilsson, Anna. 2007. *Lire et comprendre en français langue étrangère. Les pratiques de lecture et le traitement des similitudes intra- et interlexicales.*
37. Rosenberg, Maria. 2008. *La formation agentive en français. Les composés [VN/A/Adv/P]N/A et les dérivés V-ant, V-eur et V-oir(e).*
38. Tchehoff, Igor. 2009. *Il soggetto corporale nella narrativa di Paolo Volponi.*
39. Lindqvist, Karin. 2009. *Les appositions adnominales en français et en suédois écrits. Étude contrastive des prédications secondes détachées dans une perspective quantitative et informationnelle.*
40. Tikka, Maria. 2009. *Manifestarsi plurilingui a tavola. La commutazione di codice di una famiglia italo-svedese.*
41. Dilks, Charlotte. 2009. *Les métaphores de guerre dans la prose journalistique du français.*
42. Carlshamre, Katarina. 2009. *Pulsion et résistance. Émancipation, liberté et tendances conservatrices dans trois romans d'Anne Hébert.*
43. Engel, Hugues. 2010. *Dislocation et référence aux entités en français L2. Développement, interaction, variation.*
44. Brun, Laurent. 2010. *Le Miroir historial de Jean Vignay. Édition critique du livre I (Prologue) et du livre V (Histoire d'Alexandre le Grand).*
45. Snåreliid, Maria. 2011. *Entre identification et différenciation. La mère et l'amour dans la construction de l'identité féminine dans La fille démantelée, La plage d'Ostende et Orlanda de Jacqueline Harpman.*
46. Olsson, Kenneth. 2011. *Le discours beur comme positionnement littéraire. Romans et textes autobiographiques français (2005-2006) d'auteurs issus de l'immigration maghrébine.*
47. Lodén, Sofia. 2012. *Le chevalier courtois à la rencontre de la Suède médiévale. Du Chevalier au lion à Herr Ivan.*

48. Gudmundson, Anna. 2012. *L'accordo nell'italiano L2 negli studenti universitari svedesi: uno studio sull'acquisizione del numero e del genere in una prospettiva funzionalista*.
49. Olsson Lönn, Eva M. 2013. *Thérèse Raquin d'Émile Zola : Répétitions lexicales, réseaux sémantiques et leurs traductions suédoises*.
50. Lindström, Eva. 2013. *L'acquisition du genre en français L2 - développement et variation*.
51. Jouet, Maria. 2013. *Le Roman d'Alexandre en prose. Le manuscrit Vu 20, Kungliga biblioteket, Stockholm. Édition et étude linguistique*.
52. Ågerup, Karl. 2013. *Didafictions. Littérarité, didacticité et interdiscursivité dans douze romans de Robert Bober, Michel Houellebecq et Yasmina Khadra*.
53. Tabaku Sörman, Entela. 2014. *“Che italiano fa” nei manuali di italiano lingua straniera? Tratti del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani*.
54. Bloom, Karin. 2015. *Cordelia, 1881–1942. Profilo storico di una rivista per ragazze*.
55. Alfvén, Valérie. 2016. *Violence gratuite et adolescents-bourreaux. Réception, traduction et enjeux de deux romans suédois pour adolescents, en France, au début des années 2000*.
56. Barnohro Oussi, Broula. 2016. *Sentieri e radure. Le forme del cronotopo d'iniziazione in Alessandro Baricco*.
57. Pauletto, Franco. 2017. *L'ordine sociale a tavola. L'interazione tra genitori e figli in famiglie italiane e svedesi*.

Pour toute correspondance :

**Romanska och Klassiska institutionen
Stockholms universitet
SE-106 91 Stockholm
SUÈDE**

ISSN 1654-1294

ISBN 978-91-7649-678-7