

Narrare le pratiche educative, tra famiglia e scuola, per promuovere l'autoregolazione nei preadolescenti: una ricerca esplorativa

Narrating teachers' and parents' educational practices to promote self-regulation in preadolescents: an exploratory research design

Mariafrancesca Vassallo

PhD Student in Human Sciences | Department of Human Sciences | University of Verona (Italy) | mariafrancesca.vassallo@univr.it

abstract

This paper illustrates a qualitative research design for the study of the educational practices that teachers and parents employ with middle school students to help them learn how to manage their emotions and behavior. A phenomenological approach guides the heuristic steps and data have been gathered through 50 in-depth semi-structured interviews in order to obtain a faithful description of the phenomenon of inquiry from participants.

A preliminary analysis of the interview transcripts shows that one of the educational practices employed by adults with preadolescents consists of the narration of their own past experience when they were the same age as them and that parents' and teachers' educational background is the touchstone for their educative actions.

Keywords: self-management, social and emotional education, preadolescence, educational practices, qualitative research design

Il presente contributo delinea un disegno di ricerca qualitativa finalizzata allo studio delle pratiche educative che docenti e genitori implementano con i preadolescenti per aiutarli a imparare a gestire le proprie emozioni e il proprio comportamento. L'approccio fenomenologico guida le azioni euristiche e la raccolta dati è avvenuta mediante la conduzione di 50 interviste semi strutturate volte ad ottenere dai partecipanti una descrizione fedele del fenomeno oggetto di indagine.

Dall'analisi preliminare delle trascrizioni delle interviste emerge come la narrazione del proprio vissuto educativo costituisca una delle pratiche utilizzate dagli adulti e come la memoria delle esperienze vissute in preadolescenza costituisca un elemento-stimolo per interrogare il loro agire educativo.

Parole Chiave: autoregolazione, educazione socio-emotiva, preadolescenza, pratiche educative, disegno di ricerca qualitativa

Introduzione

Riuscire a gestire il comportamento dei ragazzi e allo stesso tempo sviluppare l'autodisciplina sono compiti educativi ugualmente rilevanti per scuola e famiglia. Molto spesso le azioni educative degli adulti si concentrano sulla gestione, controllo, prevenzione e correzione dei comportamenti problematici e più raramente sono volte allo sviluppo da parte di bambini e adolescenti della capacità di autoregolarsi (Bear, 2010).

La ricerca esplorativa qui presentata si propone di studiare il fenomeno dell'educazione all'autoregolazione affettiva nel contesto delle scuole secondarie di primo grado e in quello familiare in Trentino soffermandosi sulle pratiche educative implementate da genitori e insegnanti e sul ruolo che essi ritengono di assumere e quello che si attribuiscono vicendevolmente.

Il fine ultimo della presente ricerca è quello di porsi quale punto di partenza per la formulazione di proposte di percorsi formativi destinati a genitori e insegnanti che tengano in considerazione quanto già avviene a scuola e in famiglia.

1. Autoregolazione, SEE e fenomenologia

Con il termine "autoregolazione" si intende la capacità di un individuo di gestire il proprio comportamento, i pensieri, le emozioni, consentendogli di adottare un comportamento proattivo e adeguato ai vari contesti e situazioni che la vita quotidiana offre, favorendo un adattamento ottimale all'ambiente (Bandura, 1991; Baumeister *et alii*, 2007).

Questa visione dell'autoregolazione entra in risonanza con il concetto di "self-management" espresso dal *Social Emotional Learning (SEL)* e dalla *Social and Emotional Education (SEE)* (Cefai *et alii*, 2018). In particolare la *SEE* sottolinea il carattere educativo del processo e dei contesti che accompagnano l'acquisizione di competenze socio-emotive, come l'autoregolazione (Cefai *et alii*, 2018, p. 39).

Nel corso della crescita la capacità di autoregolazione si fa sempre più sofisticata. Dalla preadolescenza fino a circa i 20 anni il cervello attraversa una fase di rimodellamento (Dahl, 2004; Cunha, Heckman, 2007) e in questo delicato momento della vita i ragazzi necessitano di un adeguato *scaffolding* da parte delle figure adulte di riferimento che consenta loro di

sviluppare la capacità di autoregolarsi in un ambiente che fornisca supporto e protezione (Dahl, 2004; Steinberg, 2001).

La fenomenologia è stata sovente utilizzata quale lente attraverso cui studiare il tema delle emozioni e delle emozioni in educazione (De Monticelli, 2003; Iori, 2015; Mortari, Valbusa, 2016, 2017).

Per quanto concerne nello specifico la gestione delle emozioni, nella fenomenologia la dicotomia mente/corpo si risolve (Bandiera, 2009) e le emozioni non rappresentano una dimensione sulla quale una ragione dalla funzione “normativa e prescrittiva” (Iori, 2015, p.18) deve prevalere, imponendo il suo controllo e reprimendo il sentire. La gestione delle emozioni, infatti, non può prescindere dal loro riconoscimento e comprensione, dalla presa di consapevolezza di ciò che le causa e dell’influenza che possono avere sul comportamento. Essa consiste in un porsi in ascolto del proprio sentire e del proprio pensare in un percorso di “autocomprensione affettiva” (Mortari, Valbusa, 2016) e quindi di conoscenza di sé che porti alla capacità di effettuare con responsabilità una scelta consapevole in merito a come agire a fronte del sentimento provato e a come comportarsi di conseguenza (Iori, 2015).

2. Il disegno di ricerca

La fenomenologia costituisce la filosofia di ricerca che orienta e fa da sfondo all’intero percorso di indagine.

L’obiettivo del ricercatore che muove i suoi passi all’interno di questa cornice filosofica è quello di raccogliere le descrizioni concrete dell’esperienza da parte di coloro che hanno vissuto situazioni nelle quali il fenomeno di interesse ha avuto luogo (Giorgi, 2009; Seidman, 2006) e, coerentemente con la suddetta finalità, è stata utilizzata l’intervista semi strutturata in profondità quale strumento di raccolta dei dati.

Per la presente indagine ho scelto di adottare l’orientamento fenomenologico empirico proposto da Mortari (2010b) per lo studio delle pratiche educative volto ad individuare non solo le qualità comuni ai vari “resoconti esperienziali” (2010b, p.13), ma anche le “qualità estese”, ovvero quelle riscontrabili con frequenza in questi; le “qualità parziali” presenti solo in alcuni resoconti ed infine le “qualità puntuali”, che compaiono *una tantum*. Un siffatto approccio consente di rimanere fedeli alla specificità individuale di ogni esperienza umana nel tentativo di ela-

borare un'essenza del concreto (Mortari, 2010b). In seguito per l'analisi delle interviste mi servirò di un metodo induttivo che consiste in un "meticciamiento" dell'approccio fenomenologico empirico con quello della *Grounded Theory* (Mortari, 2007; 2010b; Mortari, Silva, 2018) che consente di entrare in contatto con il fenomeno oggetto di indagine nella sua datità originaria sospendendo le precomprensioni teoriche e i pregiudizi e che predispone un processo di analisi sistematico per l'elaborazione di un *coding* in grado di descriverlo fedelmente.

3. Le interviste: partecipanti e contesto

La raccolta dei dati è stata preceduta da uno studio pilota che ha coinvolto 3 insegnanti di scuola secondaria di primo grado e 3 genitori. Questo cruciale momento euristico, pensato quale fase di training operativo, ha avuto la finalità di sperimentare cosa significasse assumere una postura fenomenologica e cercare di fare *epoché*, nonché prendere confidenza con lo strumento di raccolta dei dati e mirare al suo perfezionamento, verificando che le domande fossero formulate in modo appropriato e comprensibile ai partecipanti e che risultassero adeguate ad indagare il fenomeno oggetto di indagine (Sampson, 2004; Majid *et alii*, 2017).

L'intervista si articola su quattro domande-stimolo incentrate sull'esperienza dei partecipanti, in linea con l'approccio fenomenologico.

Le prime due domande sono volte a focalizzare l'attenzione dei partecipanti sugli episodi in cui, quale conseguenza di una particolare emozione, viene agito dai ragazzi un comportamento che ai loro occhi necessita di un intervento educativo e sulle azioni che essi compiono per aiutare i loro figli o studenti a prendere atto, riconoscere e comprendere la componente emotiva del proprio comportamento.

La seconda parte dell'intervista mira invece a delineare attraverso la narrazione di episodi significativi il ruolo che docenti e genitori sentono di rivestire nell'accompagnare i preadolescenti nell'apprendere a gestire le proprie emozioni e il proprio comportamento, e come queste figure educative guardano le une alle altre in relazione a questo particolare aspetto.

Tra febbraio e luglio 2020 sono state condotte 50 interviste semi strutturate, 27 con genitori e 23 con insegnanti di scuola secondaria di primo grado in Trentino, le prime 4 delle quali effettuate in presenza e le rima-

nenti, a causa del *lockdown*, via videochiamata (N=42) e in rari casi via telefonata (N=4).

Per il reclutamento dei partecipanti è stato utilizzato un campionamento “a valanga” (Noy, 2008; Marshall, 1996) ispirato alla tecnica del *maximum variation sampling*, utilizzato anche nella ricerca di impronta fenomenologica per ottenere descrizioni quanto più varie del fenomeno indagato (Collingridge, Gantt, 2008). Sono state infatti coinvolte complessivamente 20 realtà scolastiche eterogenee per caratteristiche geografiche e sociali delle zone in cui hanno sede (es. i maggiori centri cittadini, i paesi minori, le località ad alto e a scarso afflusso turistico).

Le interviste audio registrate e trascritte sono state restituite infine per ragioni etiche ai singoli partecipanti in forma di testo scritto per consentire loro di revisionarne il contenuto, sottolineare eventuali criticità, errori e ritirarsi dallo studio in caso di ripensamenti rispetto alla propria partecipazione (Hagens *et alii*, 2009; Mero-Jaffe, 2011).

I 2041 minuti di colloqui, sono stati trascritti manualmente senza supporto di alcun software in modo tale da iniziare a familiarizzare con i testi e avere una prima visione d'insieme rispetto alle tematiche e ai concetti emersi durante le interazioni con i partecipanti.

4. Memoria, narrazione e pratiche educative

Come anticipato, l'analisi delle interviste avverrà secondo un metodo puramente induttivo e non partendo da categorie preesistenti in letteratura così da costruire una teoria “basata sul reale” (Mortari, 2010b, p. 21) e che utilizzi parole “aderenti al profilo originale del discorso con cui l'altro nomina la sua esperienza” (Mortari, 2010b, p. 23).

In un primo contatto pre-analisi con il corpus di trascrizioni nella loro totalità, affiora la suggestione che il tema della memoria, introdotto spontaneamente dai partecipanti, emerga ricorrentemente e in connessione con quello della narrazione, accomunando così buona parte delle interviste.

Dai testi, come mostrato più avanti, si può ravvisare come la narrazione del vissuto, cioè della propria memoria, fatta dagli adulti ai preadolescenti costituisca essa stessa una pratica educativa e come la memoria del proprio vissuto educativo influenzi le pratiche che questi mettono in atto.

Di seguito presenterò brevemente queste due dimensioni del tema della memoria in relazione alle pratiche educative sopramenzionate, corredate dalle descrizioni raccolte dai professori (P) e dai genitori (G) che hanno preso parte all'indagine.

Le interviste mostrano la tendenza degli adulti a rievocare e narrare ai ragazzi episodi della propria preadolescenza e/o vita adulta analoghi a quelli che si trovano a vivere i loro figli o i loro studenti oggi. La consapevolezza pedagogica di chi "si occupa di infanzia o adolescenza altrui [...] non può che scaturire dalla tranquilla frequentazione delle memorie" (Demetrio, 1998, p. 19), la cui narrazione diviene qui pratica educativa. La rievocazione dei vissuti da parte degli adulti pare avere lo scopo non solo di mostrare empatia rispetto al sentire dei ragazzi, ma anche di normalizzare l'esperienza emotiva di questi e fornire strategie per il superamento e la gestione delle emozioni negative.

G: "Cerchiamo di farle capire che è anche il nostro vissuto, che anche noi da ragazzini magari avevamo le stesse reazioni emotive e c'è stato modo di parlarne e di dire i propri vissuti di adulti, di quando si era ragazzi anche noi [...] o anche adesso nel mondo del lavoro nostro [...] di solito con esempi che riguardano la nostra vita e la nostra esperienza [...] perché portare il proprio vissuto è comunque dire 'non sei solo in quello che vivi perché lo vivono appunto non solo i ragazzini della tua età ma anche gli adulti in modo diverso o magari lo hanno vissuto anche loro in altre epoche della vita e ci hanno lavorato sopra, ci si può lavorare sopra', capire che un'emozione non è congelata lì [...] con il tempo puoi anche elaborarla e affrontarla in modi diversi".

G20L¹.

Per quanto concerne la memoria del vissuto educativo degli adulti e la sua influenza sulle loro azioni e orientamenti pedagogici, si evidenzia come le pratiche educative da essi esperite quando preadolescenti costituiscono un punto di partenza per l'agire educativo.

Le pratiche educative vissute costituiscono infatti l'"autobiografia pedagogica" (Demetrio, 1998, p. 21) di genitori e insegnanti, influenzando inevitabilmente il loro agire (Hudson *et alii*, 2010). I dati mostrano come non necessariamente l'esperienza avuta da preadolescenti e quanto messo

1 Codice intervista.

in atto in età adulta con i propri figli o studenti siano collegati in maniera lineare.

Di seguito riporto alcuni frammenti esplicativi che rappresentano tre modalità di reazione al proprio vissuto educativo da parte degli adulti che potremmo descrivere come “Opposizione” (P10D), “Integrazione-adattamento” (G27T) e “Continuità” (P13M), posizioni differenti tra loro ma accomunate dal fatto che per essi la memoria costituisce un “bene pedagogico”, una risorsa alla quale le altre operazioni cognitive attingono. (Demetrio, 1998, p. 41).

Nel primo caso si può notare come l'adulto agisca in opposizione, in netto contrasto rispetto a un vissuto educativo sentito come negativo e inadeguato.

P: “Io per gestire le emozioni lavoro sul ‘stiamo tutti calmi’. Deriva anche un po’ da un vissuto, perché poi ognuno porta se stesso a scuola e io vengo da un vissuto per esempio dove chi non sapeva una cosa: ‘Che ignorante!’ [...]. Quando mi fanno una domanda diretta ancora adesso, in età adulta, io ho paura di essere ignorante e non riesco a concentrarmi per tirar fuori l’informazione che magari so e io credo che questo sia dovuto proprio ad un approccio educativo sbagliato che ho vissuto [...] lo faccio più perché lo devo a quelli che sono come me quando ero una ragazzina”.

P10D.

Il secondo frammento ci mostra come vi sia una sorta di integrazione tra le pratiche educative vissute in preadolescenza e le nuove azioni messe in atto con il fine di adattare e rendere adeguate le prime alle circostanze attuali. Il punto di partenza per l'intervistata è biografico ed ha origine dalla sua personale esperienza di figlia da cui attinge pratiche per elaborare elementi che vanno poi a definire la sua identità di genitore (Fabbri, 2008).

G: “Io non ho studiato né psicologia né pedagogia quindi mi viene abbastanza d’istinto, forse andando a ripescare gli atteggiamenti che sono stati dei miei genitori nei miei confronti, magari anche cercando di modificarli se adesso alla soglia dei 50 anni capisco che quella volta lì i miei genitori avrebbero fatto meglio a dire altre cose, a comportarsi diversamente per poi suscitare reazioni diverse in me”.

G27T.

Infine, in alcuni casi emerge una forte continuità tra un vissuto educativo percepito come positivo ed efficace e le azioni messe in atto in età adulta che ne riproducono i tratti fondamentali:

P: “Questo rapporto, oltre ai contenuti [didattici], penso che sia fondamentale. Quindi fa parte del gioco dello stare vicino a loro, dell’ascoltarli, anche non dire niente tante volte. Ma forse questo è dovuto anche credo in parte al fatto che io ho avuto questo tipo di educazione [...] forse questo tipo di approccio è dovuto anche alla forma di educazione che ho ricevuto in gioventù, ecco, che mi è rimasta”.

P13M.

In generale, un aspetto che accomuna molte delle interviste consiste nel fatto che, benché queste fossero incentrate sul presente, genitori e insegnanti sovente si trovavano a introdurre nella conversazione episodi e riflessioni relativi al proprio vissuto di studenti e di figli. È come se l’accompagnare i ragazzi nella crescita li ponesse costantemente nelle condizioni di trovarsi dinnanzi oltre che ai preadolescenti, al proprio sé preadolescente, e di rivisitare quel periodo della vita e la loro relazione con gli adulti di riferimento in chiave valutativa. In base a quanto fino ad ora osservato si può affermare, come sottolinea Fabbri (2008, p. 47), che “dentro ogni genitore abitano i genitori che lo hanno allevato” e, aggiungerei, dentro ogni insegnante gli insegnanti che lo hanno educato e che l’identità di entrambe le figure viene definita dalle pratiche cui è stato loro concesso di partecipare, e da tutto ciò che hanno osservato a loro volta a casa e a scuola.

5. Conclusioni

Come anticipato, le interviste sono al momento oggetto di un’analisi ad ampio spettro tesa a mettere in luce le varie sfaccettature del fenomeno indagato e per questa ragione non è possibile al momento trarre delle conclusioni utili per la pratica che non siano provvisorie e parziali. Tuttavia, un primo accostamento ai testi delle interviste ha consentito di mettere in evidenza come i dati raccolti forniscano apprezzabili spunti di riflessione. Essi ci rivelano il ruolo di filtro interpretativo giocato dalla memoria rispetto alle azioni quotidiane implementate da genitori e inse-

gnanti con i preadolescenti e sottolineano la necessità di promuovere un'educazione permanente che coinvolga gli adulti educanti per incoraggiare il circolare di pratiche virtuose che andranno a costituire i punti di partenza e i termini di paragone per l'agire degli educatori di domani.

Riferimenti bibliografici

- Bandiera D. (2009). Il ruolo della fenomenologia husserliana nel superamento del dualismo mente-corpo: un'analisi del rapporto tra psiche e corpo vivo. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica II. Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia*. In <<https://mondodomani.org/dialegesthai/articoli/daniela-bandiera-01>> (ultima consultazione: 5/10/2020).
- Bandura A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Baumeister R. F., Schmeichel B. J., Vohs K. D. (2007). Self-regulation and executive function: The Self as a Controlling Agent. In A.W. Kruglanski, E.T. Higgins (eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 516-539). New York: Guilford.
- Bear G.G. (2010). *School Discipline and Self-Discipline. A Practical Guide to Promoting Prosocial Student Behavior*. New York: The Guilford Press.
- Cefai C., Bartolo P.A., Cavioni V., Downes P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Collingridge D. S., Gantt E. E. (2008). The Quality of Qualitative Research. *American Journal of Medical Quality*, 23(5), 389-395.
- Cunha F., Heckman J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47.
- Dahl R.E. (2004). Adolescent Brain Development: A Period of Vulnerabilities and Opportunities. *Annals of the New York Academy of Sciences* (R.E. Dahl, L.P. Spear eds.), 1- 22, New York: New York Academy of Sciences.
- Demetrio D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*. Roma: Meltemi.
- De Monticelli R. (2003). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Milano: Garzanti.
- Giorgi A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A modified Husserlian Approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Iori V. (2015⁶). Il sapere dei sentimenti: esperienza vissuta e lavoro di cura. In V. Iori (ed.), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza* (pp. 15- 41). Milano: Franco Angeli.

- Fabbri L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.
- Hagens V., Dobrow M.J., Chafe R. (2009). Interviewee Transcript Review: Assessing the impact on qualitative research. *BMC Medical Research Methodology*, 9 (47). In <<https://bmcmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/1471-2288-9-47>> (ultima consultazione: 15/10/2020).
- Hudson P., Usak M., Fančovičová J., Erdoğan M., Prokop P. (2010). Preservice Teachers' Memories of Their Secondary Science Education Experiences. *Journal of Science Education and Technology*, 19(6), 546–552.
- Majid M. A. A., Othman M., Mohamad S. F., Lim S. A. H., Yusof A. (2017). Piloting for Interviews in Qualitative Research: Operationalization and Lessons Learnt. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(4), 1073-1080.
- Marshall M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Mero-Jaffe, I. (2011). 'Is that what I Said?' Interview Transcript Approval by Participants: An Aspect of Ethics in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 231-247.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010b). Un salto fuori dal cerchio. In L. Mortari (ed.), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola* (pp. 1-44). Milano: Mondadori.
- Mortari L., Valbusa F. (2016). Far fiorire la consapevolezza delle emozioni: una filosofia dell'educazione affettiva. *Philosophical News*, 12 (1), 42-55.
- Mortari L., Valbusa F. (2017). *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari L., Silva R. (2018). Words Faithful to the Phenomenon: A Discursive Analysis Method to Investigate Decision-Making Processes in the Intensive Care Unit. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-14.
- Noy C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344.
- Sampson H. (2004). Navigating the waves: The usefulness of a pilot in qualitative research. *Qualitative Research*, 4(3), 383-402.
- Seidman I. (2006³). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Steinberg L. (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.