

L'educazione morale a scuola: tra progettualità e soggettività del corpo docente. Un'esplorazione con gli insegnanti in servizio

Moral education at school: between planning and subjectivity. An exploration with in-service teachers

Daniela Robasto¹ & Elisa Zobbi²

Sintesi

Nel presente contributo si riportano gli esiti della prima fase di una più ampia ricerca esplorativa sequenziale sul tema dell'educazione morale all'interno dei contesti scolastici. La ricerca si interroga sui dilemmi morali dei docenti in servizio nella scuola italiana, perseguendo l'obiettivo di esplorare l'interpretazione soggettiva dell'educazione morale da parte degli insegnanti e comprendere i vissuti e le esperienze scolastiche che i docenti percepiscono come collegate al tema. Dall'analisi dei dati, raccolti tramite *focus group*, emergono alcune categorie ricorrenti tra cui: la sensazione di improvvisazione di fronte a questioni "moral", anche ricorrenti, che possono svilupparsi in classe o ancora la percezione di interventi educativi caratterizzati da disomogeneità all'interno dello stesso corpo docente e, infine, il bisogno esplicito di codifica, anche nell'ambito della professionalità, nell'affrontare temi morali.

Parole chiave: Educazione Morale; Insegnanti; *Middle School*; Ricerca Esplorativa Sequenziale; *Grounded Theory*.

Abstract

This paper presents the results of the first phase of a broader sequential-exploratory research project on moral education within school contexts. The research investigates the moral dilemmas faced by in-service Italian school teachers; it aims at exploring the subjective interpretations of moral education on the part of teachers and understanding the experiences that they consider related to this topic. The analysis of the data obtained from a focus group shows some recurring themes: the teachers' perception of improvising when facing "moral" questions in class, including recurring topics; the feeling that there is a lack of homogeneity in interventions among teachers of the same school; the explicit need of shared categories in the realm of moral themes in teaching.

Keywords: Moral Education; Teachers; *Middle School*; Sequential-exploratory research; *Grounded Theory*.

1. Università degli Studi di Torino.

2. Università degli Studi di Parma, elisa.zobbi@unipr.it

Per la suddivisione dei contributi: Daniela Robasto è autrice dei paragrafi 1, 2 e 3; Elisa Zobbi è autrice dei paragrafi 4, 5, 6; il paragrafo 7 rappresenta una sintesi congiunta del lavoro delle due autrici.

1. Soggetto e oggetto della ricerca per la definizione di un disegno di rilevazione

La ricerca esplorativa illustrata nel presente contributo si interroga sugli approcci e sui dilemmi morali di docenti in servizio nella scuola italiana. Gli obiettivi di ricerca da cui l'indagine ha preso avvio sono stati: esplorare *l'interpretazione soggettiva* dell'educazione morale (rappresentazioni, assegnazioni di significato, sfumature, accezioni, dilemmi morali etc.) da parte di insegnanti e comprendere i vissuti e le esperienze scolastiche che i docenti percepiscono come collegate al tema dell'educazione morale nella scuola. Va detto che, nel presente studio, la stessa messa a fuoco del perimetro dell'*oggetto* d'indagine costituisce parte rilevante del lavoro di ricerca. Se, infatti, la definizione di un quadro concettuale costituisce, di norma, tappa preliminare per una successiva rilevazione empirica, nel caso dell'educazione morale prontamente ci si imbatte con la natura fluida, non facilmente circoscrivibile, del concetto da rilevare. Se, in verità, ogni *concetto* può essere inteso come un ritaglio da un *flusso di esperienze* (Marradi, 1993), ancor più nel caso dell'educazione morale, a definire e ridefinire forma, contenuto e dimensione di tale ritaglio non può essere che il *soggetto*, "unità" di rilevazione dell'indagine, continuamente immerso nella relazione con altri soggetti. Cosicché, su temi di così ampia portata, come quelli connessi ai quadri morali, etici, valoriali della persona, si deve far presto i conti con almeno due caratteristiche che li

contraddistinguono: la multidimensionalità dei fattori coinvolti nel tema e, verosimilmente, lo scarto, più o meno ampio, tra quadri morali dichiarati e quelli agiti. Qui, lo iato tra *νοούμενον* e *φαινόμενον*³ sembra presentarsi granitico di fronte al ricercatore che, con mezzi non sempre perfettamente confacenti, decida di cimentarsi in una rilevazione empirica sul tema dell'educazione morale, adottando, per necessità, un approccio kantiano al *fenomeno*, seppur ancorché stuzzicato dalla volontà di avvicinarsi quanto più possibile al noumeno, indagando qui, dunque, nella misura in cui ciò si renda possibile, *la rappresentazione dell'educazione morale*, intesa come unione tra *un soggetto rappresentante (l'insegnante/l'educatore)* e *un oggetto rappresentato (la morale)* in continua e personale ridefinizione.

Lo stesso Dewey, peraltro, in *Theory of the Moral Life* (1908) si soffermava sulla difficoltà di analisi della *situazione morale* e del possibile scarto tra un comportamento agito e un quadro valoriale di riferimento. Secondo Dewey, ogni *esperienza morale* è materia di condotta e comportamento, ossia di attività che implicano *idee di valore*; contestualmente i problemi morali nascono *dalla pratica* e dalla riflessione su questa. I quesiti relativamente *al perché si debba agire in un determinato modo*, o cosa sia *il bene*, quale il vero motivo dell'agire morale, scaturiscono dunque da una *riflessione personale* relativa all'esperienza morale (Dewey, 1916; Ferrari, 2017). Su tali basi teoriche, Dewey elabora una concezione morale 'aperta' che rigetta valori necessariamente precostituiti e che fonda la condotta etica sulla capacità di controllare i vari livelli di

3. Trad: noumeno e fenomeno.

complessità in forma armonica (Dewey, 1897) e strumentale. La scuola, per Dewey, dev'essere il luogo principale in cui l'intelligenza e le altre funzioni adattive dell'uomo si sviluppano quali mezzi per risolvere problemi di vita pratica come, ad esempio, la *convivenza sociale* (Dewey 1899).

In questa direzione sembrano proseguire gli studi e le sperimentazioni di Kohlberg (Power, 1979; Kohlberg 1985; Oser *et al.*, 2008), relativamente alle figure virtuose della comunità educante, tra cui i docenti. Nelle sperimentazioni condotte dal gruppo di ricerca di Kohlberg, i docenti vengono chiamati a essere i "portatori sani" di un approccio morale nella quotidianità scolastica, seguendo un preciso protocollo d'azione volto a migliorare la convivenza sociale. Nel piano sperimentale viene dato ampio spazio a precisi interventi di educazione morale, tramite discussioni "moralì" mirate in classe, sistema di norme "moralì" condivise, analisi delle situazioni "moralì" repunte problematiche, sistema di incentivi e punizioni etc. Tuttavia, lo stesso Kohlberg (1985, p. 80) al termine della sperimentazione affermava, ironicamente, «*While the intervention operation was a success, the patient died*»⁴ a voler probabilmente sottolineare, da un lato, l'artificialità di un protocollo sperimentale su un tema così fluido e denso di individualità come quello dell'educazione morale, dall'altro, forse, la non completa convinzione/adesione dei docenti coinvolti al protocollo "morale" concordato. Kohlberg, infatti, rilevò che l'anno successivo alla sperimentazione «*not a single teacher*» proseguì con la progettualità legata all'educazione morale.

2. Il disegno della ricerca

Alla luce delle considerazioni precedenti sulla natura fluida dell'educazione morale, il disegno di ricerca prende avvio dalle riflessioni metodologiche, legate alle prospettive di *oggetto* e di *metodo*. Gli *oggetti* di ricerca si caratterizzano per aspetti "oggettivi", "quasi-oggettivi" e "soggettivi" (Trincherò & Robasto, 2019). Più che mai nel caso dell'educazione morale, l'intento è quello di rilevare quante più informazioni possibili per coglierne le sue dimensioni, nonché le interconnessioni all'interno del contesto scolastico ma, in tale indagine, il focus primario è senz'altro la rappresentazione *soggettiva dell'Educazione Morale (EM) o delle esperienze soggettive che vengono considerate morali dagli insegnanti*.

I *metodi* di ricerca necessariamente si adattano agli oggetti, pertanto, per poter cogliere le dimensioni *soggettive dell'EM* senza rinunciare a possibili collegamenti con le dimensioni oggettive o quasi oggettive, si è reputato più coerente un disegno di ricerca *mixed methods*. Caratteristica chiave delle strategie *mixed methods* è, infatti, quella di utilizzare in modo sinergico approcci qualitativi e quantitativi, in differenti momenti della medesima ricerca, allo scopo di trovare le migliori risposte di ricerca possibili all'interrogativo che ha originato la ricerca stessa (Trincherò & Robasto, 2019).

Per la natura dell'oggetto di analisi, si è dunque ipotizzato che il disegno di ricerca più confacente alla rilevazione della *rappresentazione delle esperienze morali del corpo*

4. Trad: "Mentre l'intervento è stato un successo, il paziente è morto!".

docente fosse costituito da un avvio prevalentemente esplorativo e un prosieguo che ne prevedesse, ove possibile, un innalzamento del grado di strutturazione degli strumenti e delle ipotesi, al fine di rendere più agevole una prosecuzione nella direzione della progettazione della formazione, prevista nel più ampio quadro del PRIN2017- Curriculum for Moral Education (CME)⁵.

Si è scelta come strategia di ricerca più coerente con tali finalità l'*esplorativa ad architettura sequenziale* (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015). I disegni esplorativi con fasi sequenziali prevedono una prima fase con uno studio esplorativo di tipo qualitativo volto a ricostruire l'*esperienza* che i partecipanti hanno in relazione al fenomeno sotto esame (la rappresentazione dell'educazione morale da parte degli insegnanti in servizio e le questioni aperte in merito). In una seconda fase, con uno studio confermativo di tipo quantitativo, verranno utilizzati i risultati della prima fase per definire rigorosamente e/o rilevare empiricamente i costrutti emersi. Nelle ricerche esplorative a matrice sequenziale può accadere che l'esito della prima fase esplorativa possa assumere la forma di un insieme di specifiche ipotesi di ricerca, anche collegate a una teoria circostanziata estratta dai dati stessi (approccio della *Grounded Theory*, Strauss & Corbin, 1990), da controllare e generalizzare a più contesti (ad esempio, descrivendo la distribuzione del fenomeno stesso su un campione più ampio) mediante lo studio quantitativo della seconda fase.

L'indagine presentata di seguito si riferisce esclusivamente alla fase esplorativa dello studio.

3. L'avvio esplorativo tramite *focus group*

Per l'avvio esplorativo dello studio si è scelta, come tecnica di rilevazione, l'intervista in gruppo, a parziale grado di strutturazione, in modalità *focus group*. Il *focus group* è un'intervista di gruppo in cui l'intervistatore, detto anche moderatore, conduce l'intervista su un gruppo composto da un numero limitato di soggetti (da un minimo di 6 a un massimo di 10-12).

È una tecnica che ha una tradizione consolidata quando si vogliono esplorare in modo approfondito le opinioni, gli atteggiamenti o i comportamenti di una certa collettività o quando si vogliono approfondire gli atteggiamenti sottostanti al pensiero e al comportamento umano. Dalla sua prima applicazione nel 1941, da parte di Merton, allo scopo di mettere a controllo le opinioni su un prodotto radiofonico, sono state definite le caratteristiche essenziali di un *focus group* (Merton, 1987): i partecipanti ai *focus* devono aver assistito a uno stesso evento o a eventi con caratteristiche simili o, ancora, avere un bagaglio di esperienze simili/comuni; gli elementi significativi dell'evento/esperienza sono stati oggetto di studio in modo tale che il ricercatore possa realizzare il *focus group* avendo la possibilità di mettere a controllo empirico le ipotesi di ricerca o rilevare esattamente i costrutti di suo interesse, pur lasciando ampia discrezionalità sui contenuti specifici del dialogo; il *focus group* viene condotto sulla base di una scaletta di domande, stabilite precedentemente e connesse ai costrutti/ipotesi, su cui il moderatore del *focus* dirige l'atten-

5. PRIN2017 - Programmi di Ricerca Scientifica di Rilevante Interesse Nazionale - Curriculum for Moral Education (CME); Coordinatore scientifico Massimo Baldacci, Università degli studi di Urbino Carlo Bo; Unità operative: Università di Bologna, Università degli studi di Messina, Università di Parma.

zione dei partecipanti. Il *focus* pertanto si differenzia da un'intervista libera, senza grado di strutturazione, o dal *brainstorming*, proprio per la natura "focalizzata" dell'oggetto di discussione. Il *focus group* può essere applicato in differenti contesti della ricerca educativa e ben si colloca nelle indagini condotte con strategia interpretativa. La sua conduzione può essere utile per rilevare opinioni complesse (non riassumibili in un grado di accordo o disaccordo rilevabile con gli item di un questionario): quando si vogliono approfondire gli aspetti positivi/negativi di un fenomeno; per esplorare atteggiamenti, opinioni, aspettative, suggerimenti di soggetti che abbiano avuto esperienze simili in relazione a un certo fenomeno.

Anche se sono possibili disegni di ricerca basati esclusivamente su *focus group*, più frequentemente questa tecnica di rilevazione viene utilizzata in integrazione con altre, anche a maggior grado di strutturazione. In ambito scolastico, soprattutto quando i soggetti di riferimento sono i docenti, il *focus group* può rappresentare una sorta di "situazione laboratoriale" che consente di riconoscere le dinamiche relazionali che entrano in gioco in quel contesto scolastico e, dunque, di acquisire informazioni non solo sulle opinioni dei singoli, ma anche sul clima e sulla cultura di scuola (Corrao, 2010). La conduzione del *focus group* prevede, di norma, quattro distinte fasi. Le circostanze specifiche, ma anche il grado di esperienza del moderatore, fanno sì che le diverse fasi si fondano l'una con l'altra, senza veicolare l'immagine di un impianto di ricerca rigido (Morgan, 1993), che potrebbe determinare una certa "rigidità" e artificiosità anche nelle risposte dei partecipanti.

- a) *Riscaldamento* - è la fase più delicata in cui si determina gran parte dell'esito del *focus group*: spesso il conduttore e/o osservatore sono percepiti con diffidenza, quali intrusi, pertanto è bene adottare un approccio amichevole e non immediatamente volto alla rilevazione dati. Si inizia poi successivamente a strutturare la comunicazione sul contenuto specifico, oggetto del *focus*, stimolando i partecipanti con un giro di tavolo o mediante la tecnica del *metaplan*.
- b) *Background* - in questa fase si indaga il clima del gruppo in generale o delle individualità dei partecipanti, anche al fine di individuare *leadership* positive e/o negative; è perciò opportuno porre domande su tematiche di interesse comune e condiviso al fine di fornire a tutti la possibilità di prendere parola. È possibile utilizzare alcune tecniche proiettive per stimolare le libere associazioni e favorire l'esposizione di tutti i partecipanti oppure è possibile procedere con una libera presentazione da parte dei partecipanti al *focus*. I modi, i tempi e i termini utilizzati per descriversi possono essere indicatori degli elementi di sé che un partecipante desidera mettere in luce (o non mettere in luce).
- c) *Consolidamento* - sulla base della scaletta di domande predisposte dal ricercatore e dalla successiva discussione dei partecipanti su determinati *item*, qui, di norma, emergono "i punti

caldi” della questione: è importante, oltre a lasciare che il gruppo metta in evidenza opinioni personali ed eventuali criticità, mantenere un clima sereno tra i partecipanti affinché non si verifichino conflitti e per evitare che il *focus group* diventi uno “sfogo” di problemi più di affermazione personale che di necessità professionale.

- d) *Distacco* - la quarta fase è quella dell’allontanamento, è utile per evitare di deludere le aspettative dei partecipanti, che, a questo punto, se la tecnica di ricerca è stata condotta e utilizzata nel modo appropriato, sono in piena sintonia con il conduttore, nel quale hanno iniziato a riporre fiducia. È bene attuare un distacco graduale, in parte riprendendo i punti fondamentali toccati dal gruppo durante l’intervista e in parte presentando le fasi successive dell’indagine o spiegando, nel modo più preciso possibile, come verranno trattati e utilizzati i dati raccolti grazie alla collaborazione dei presenti. È fondamentale, durante la fase del distacco, far emergere quanto le risposte fornite da tutti i partecipanti siano state di estremo interesse per i fini della ricerca e quanto il tempo dedicato alla ricerca sia una forma di investimento per il miglioramento della conoscenza verso un determinato oggetto di analisi.

Il *focus group* relativo all’indagine esplorativa sul progetto CEM, si è svolto a Parma, presso il Dipartimento di Scienze dell’educazione e dei processi formativi. Le risorse

umane coinvolte hanno previsto un moderatore/conduttore, un co-conduttore e un osservatore non partecipante. La popolazione di riferimento è composta da insegnanti di scuola secondaria di primo grado. Si riportano nei paragrafi seguenti gli elementi essenziali emersi nel corso dell’intervista di gruppo.

4. La raccolta dei dati e le strategie di analisi

Il *focus group*, svolto presso il Dipartimento di Scienze dell’educazione, all’Università di Parma, è stato audioregistrato, trascritto fedelmente e reso anonimo per assicurare il diritto di riservatezza agli insegnanti che hanno partecipato all’intervista di gruppo.

L’analisi delle trascrizioni è stata effettuata prendendo come riferimento la metodologia della *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2009), affinché fosse possibile comprendere il fenomeno nel modo più adeguato possibile. La *Grounded Theory*, infatti, come evidenziano - ad esempio - Alivernini, Lucidi, Pedon (2008), permette di perseguire l’obiettivo di ricerca attraverso un’analisi che si mantiene aderente alle fonti, ove il principio di fedeltà rappresenta uno dei capisaldi di conduzione della ricerca stessa; essa, inoltre, richiede all’*équipe* di ricercatori di sospendere tutte quelle precomprensioni che potrebbero inficiare il processo di indagine, compromettendo la conoscenza del fenomeno nelle sue peculiarità; infine, la *Grounded Theory* si configura come metodo induttivo che, conservando un processo speculativo aderente alle fonti, permette la scoperta di nuove ca-

tegorie di contenuto partendo dal basso. Lo scopo era, dunque, quello di elaborare una sintesi che rappresentasse il punto di unione tra un' esplorazione spoglia di preconfezioni, una profonda disposizione all' ascolto, che permettesse di sostare sui testi, un' attenzione non orientata e la ricerca di un linguaggio fedele alle espressioni (Mortari & Ghirotto, 2019), affinché protagonista fosse, e rimanesse, la voce degli insegnanti, elemento essenziale per la costruzione di significati.

Per tali ragioni, l' analisi delle fonti è stata condotta seguendo una serie di passaggi: i testi trascritti, costituenti la base empirica, sono stati letti ripetutamente, analiticamente; all' interno di essi, sono state individuate delle unità naturali di significato (Trincherò & Robasto, 2019); per ciascuna unità naturale di significato sono state elaborate etichette descrittive che, a loro volta, sono state identificate in categorie concettuali. Infine, attraverso un processo di codificazione focalizzata, è stata formulata una *core category*, con lo scopo di organizzare e connettere l' insieme delle categorie. Il linguaggio che si è scelto di attribuire alla descrizione delle singole unità di significato aveva l' obiettivo di «*salvaguardare l' altro*», affinché si preservasse «*uno spazio d' aria tra il ricercatore e il testo. Solo così la parola interpretante del ricercatore si fa strumento per dire il senso di altri*» (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 63). La *Grounded Theory*, infatti, si caratterizza per l' intento di non essere statica, di non possedere un linguaggio assertivo, che tende alla chiusura, ma si contraddistingue per la proprietà di modellarsi sulle espressioni, servendosi di «*categorie liquide*» (*ibidem*) che permettono un linguaggio

ipotesico e che lasciano spazio anche ad altre interpretazioni.

Come si può evincere, dunque, l' obiettivo era quello di elaborare una categorizzazione di «*rappresentazioni morali*» che, ispirandosi ai dati raccolti, li conservasse, assicurandone la massima fedeltà possibile: infatti, era importante «*far parlare il testo*» (ivi, p. 71). Per tale ragione, il *codebook*, che permette di ricostruire le fasi di analisi, seguite dal gruppo di ricerca, si presenta bifronte come Giano. Le griglie di analisi, infatti, non sono state costruite seguendo una sola direzione di lettura, ossia dalla *core category* fino agli *excerpts*, come tradizionalmente presentate in letteratura, ma si affidano a un principio di doppia direzionalità, affinché gli estratti del testo e le categorie concettuali siano entrambe protagoniste del lavoro di analisi.

È la voce dei partecipanti a condurre il ricercatore nel processo di conoscenza e individuazione del tema ricorrente e, dunque, alla definizione della regola di codifica e all' identificazione stessa della categoria, ma, in contemporanea, l' individuazione della categoria offre la possibilità di addentrarsi nelle espressioni autentiche dei partecipanti e toccare con mano l' originalità della parola raccolta, percorrendo il medesimo percorso a ritroso. Questa duplice prospettiva di lettura, dall' asserto alla categoria e viceversa, intende, dunque, preservare il percorso di analisi condotto a partire dalla voce dei partecipanti, che altrimenti andrebbe offuscandosi in una griglia di analisi tradizionalmente intesa, e offre, in contemporanea, la possibilità di approfondire, in fase preliminare, le categorie teoriche, addentrandosi nelle unità naturali di

significato. Di seguito, nella Tab. 1, è possibile vederne un estratto.

Il processo di analisi è stato svolto dall'*équipe* di ricerca seguendo un approccio intersoggettivo che, partendo da sguardi

Excerpts	Etichette	Regole di codifica	Definizione	Categoria
«Mancanza, proprio, di codificazione dei nostri interventi educativi. [...] Tutto quello che ci stiamo dicendo oggi viene poi lasciato al singolo, alla scelta del singolo, cioè nel senso che io posso agire in un determinato modo ma il mio collega fa un'altra scelta.» (soggetto 7, insegnante di lettere, 7 anni di servizio)	(Elaborazione di un) codice di comportamento.	Nelle risposte si fa riferimento a: - mancanza di condivisione di un percorso comunitario; - mancanza/necessità di creare "codificazione".	Ruolo delegato alla sensibilità personale del singolo; improvvisazione; dis/omogeneità morale del corpo docente; mancanza di codificazione dei comportamenti.	Percezione/Manifestazione di disorientamento.

Tab. 1 - Esempio di analisi del focus group.

5. L'analisi dei dati e la categorizzazione a posteriori

La domanda di ricerca, in quanto generativa, ha dato avvio a un processo di analisi che intendeva essere dinamico: poiché non eccessivamente focalizzata, né concettualmente vincolante, essa si è costituita come interrogativo che intende raccogliere il punto di vista dei partecipanti, restando fedele alle loro parole. Per tali ragioni, essa prende avvio dalla formulazione proposta da Glaser, «*what's going on here...*» (Tarozzi, 2008, pp. 44-45), specificando la tipologia di partecipanti, la dinamica o il processo, e il contesto di ricerca.

Cosa succede quando gli insegnanti si trovano di fronte/gestiscono/affrontano la dimensione morale/l'educazione morale 'tacita' presente nella (rel)azione didattica, nella scuola secondaria di primo grado?

individuali di lettura delle fonti, si è evoluto attraverso un confronto continuo, uno sguardo - per così dire - 'stereoscopico' e, il più possibile, a spirale. Durante la codifica iniziale, dunque, è stato attuato un processo di scomposizione graduale del testo, che ha previsto la selezione degli estratti che agli occhi dei ricercatori risultavano essere più rilevanti e, successivamente, si è proceduto con l'immissione di questi ultimi nella prima colonna della griglia di analisi. Per ciascuno di essi è stato individuato un tema ricorrente, che prende spunto dalle medesime parole dei partecipanti, e che è stato identificato attraverso un'etichetta ben precisa. Come suggerisce Ghirotto, lo scopo è quello di esplicitare, attraverso la formulazione di categorie concettualmente dense, il significato che ciascun partecipante sta attribuendo alla tematica affrontata. Il ricercatore, infatti, tenendo a mente

e rispondendo alla domanda «*di che cosa sta parlando il partecipante?*» (Mortari & Ghirotto, 2019, p. 87), persegue l’obiettivo di rimanere particolarmente aderente alla peculiarità del dato, assumendo un atteggiamento di apertura e fedeltà rispetto alla fonte (Tab. 2).

precisare, maggiormente, ciò che è emerso rispetto alla percezione dell’insegnante, chiamato a confrontarsi con la dimensione/l’educazione morale.

Excerpts	Di che cosa sta parlando il partecipante?	Etichette
<p>«Meta-dilemma, cioè, alla fine, se come è emerso anche negli interventi precedenti, alcuni interventi educativi sono legati a una sensibilità personale poco codificabile. È possibile proporre delle codificazioni alla comunità scolastica sugli interventi educativi?»</p> <p>(soggetto 2, insegnante di lettere, 24 anni di servizio)</p>		<p>(Elaborazione di un) codice di comportamento.</p>

Tab. 2 - Esempio di elaborazione dell’etichetta.

In questa fase si sono costantemente confrontati gli estratti e, dunque, le etichette, tra loro, per rilevarne distinzioni, coerenza e particolarità. La codificazione, definibile «*codifica in vivo*» (Tarozzi, 2008, p. 97), dunque, si contraddistingue per essere un processo di attribuzione di significato che parte dal presupposto di essere aperta e non definitivamente stabilita, ma sempre collocabile entro i vincoli che i dati impongono, risultando, al tempo stesso, mai propriamente libera. In nome delle medesime ragioni, e affinché l’analisi possa essere comprensibile e tracciabile, si è ritenuto necessario identificare delle *regole di codifica* che, ispirandosi ai dati raccolti, indicasse a quali tematiche si fa riferimento nelle parole dei partecipanti. A tal proposito, le regole di codifica sono state integrate da una *definizione*, che risponde alla volontà di

6. Presentazione dei risultati

Ma che cosa emerge dai dati? Di seguito verranno illustrati i nuclei principali che intendono organizzare l’insieme delle categorie emerse, proponendone una rappresentazione a un maggior livello di astrazione concettuale; poiché era importante conservare una dinamica evolutiva rispetto all’analisi di ricerca, si è proposto di individuare categorie che non cristallizzassero in uno stato ciò che i dati hanno messo in luce, ma che illuminassero il processo evolutivo, diacronico e dialogico che vi sta a monte.

6.1. Percezione/manifestazione di disorientamento

La dimensione morale/l’educazione morale ‘tacita’, presente nella (rel)azione didattica,

viene percepita dagli insegnanti intervistati come un'entità che si contraddistingue ed è veicolata da una *sensibilità soggettiva*, di tanto in tanto qualificata da *improvvisazione*, più frequentemente caratterizzata da *disomogeneità*, e che, in quanto tale, necessita di essere *codificata* e *professionalizzata*, come si può evincere dagli estratti:

«[...] Se è come è emerso anche negli interventi precedenti, alcuni interventi educativi sono legati a una sensibilità personale, poco codificabile. È possibile proporre delle codificazioni alla comunità scolastica sugli interventi educativi?» (Insegnante di lettere, 24 anni di servizio).

«[...] Deve essere un mio patrimonio professionale. [...] C'è una dotazione che secondo me dovrebbe far parte delle consapevolezze del docente [...]» (Insegnante di educazione fisica, 24 anni di servizio).

Inoltre emergono confusione, smarrimento e difficoltà nel definire quale sia il ruolo del docente rispetto a “ciò che è bene e ciò che è male” e nello specifico rispetto al *limite*, alla tematica della disabilità, alla gestione della relazione docente-famiglia e alla gestione della classe, intesa come rapporto tra pari e come mediazione del rapporto tra alunni e colleghi:

«Oltre il quale è giusto o non è giusto andare nella relazione con i ragazzi; capire quando è il momento di ritirarsi come figura di riferimento e, invece, far capire a loro dov'è che possono trovare dentro di sé le regole che si devono dare per gestirsi autonomamente» (Insegnante di lettere, 12 anni di servizio).

«Difficoltà di aiutare, di sostenere i genitori

quando prendono coscienza delle difficoltà del figlio. [...] Capire in che modo, con quali modalità, con quali sensibilità ti devi avvicinare alla persona che, magari, rifiuta l'idea che il figlio possa avere bisogno di un trattamento [...] speciale» (Insegnante di lettere, 12 anni di servizio).

«Mi sono trovata a dovermi relazionare sia coi ragazzi, che vedendomi come insegnante più presente in classe, la coordinatrice, mi vedevano come punto di riferimento, [...] ma anche nel rapporto con gli altri docenti [...]. Non è semplice, perché questo presuppone anche il rapportarsi con il collega su tematiche di tipo morale [...], non so il collega che utilizza metodi, magari, così, un po' obsoleti, alza spesso la voce, è capitato [...]. Si entra anche in tematiche legate alla libertà di insegnamento, all'etica, [...] a quanto si è liberi di insegnare in una determinata modalità» (Insegnante di lettere, 7 anni di servizio).

Emerge, infine, la necessità di appellarsi a professionisti esterni e/o a strumenti afferenti ad altri ambiti disciplinari. Ritornano, frequentemente, lo *sportello di ascolto* e il *patto di corresponsabilità educativa*:

«Un aiuto, che secondo noi è molto prezioso nella nostra scuola, è quello, per esempio, del supporto psicologico, dello sportello di ascolto, non solo per i ragazzi, ma anche per noi. [...] Anche io, proprio come docente, vado e dico: “Allora, la situazione è questa: cosa faccio?” [...]» (Insegnante di lettere, 12 anni di servizio).

«Abbiamo anche noi il patto di corresponsabilità, che deve essere presentato già i primi giorni di scuola, firmato dalla

dirigente [...], dal coordinatore di classe, dall'alunno stesso e dai due genitori, entrambi i genitori, quindi anche se sono separati o divorziati, bisogna che entrambi l'abbiano firmato» (Insegnante di lettere, 20 anni di servizio).

«Patto di corresponsabilità, che viene inserito anche nei diari, perché a volte, e viene fatto firmare alla famiglia, perché non sempre c'è questo clima di fiducia e di affidamento, che magari i ragazzini hanno istintivamente e ancora mantengono, ma i genitori non sempre hanno» (Insegnante di religione, 12 anni di servizio).

Di contro, da parte di un partecipante emerge la perplessità nei confronti di un'organizzazione educativa che chiede, costantemente, di rivolgersi ad esperti esterni per rispondere a necessità interne:

«[Si necessita] di un tipo di organizzazione che renda, anche, merito alla professionalità del docente. Molto spesso sappiamo che si può prendere un esperto esterno, [...] e magari non ha neanche la tua formazione. Siamo noi stessi a dare un bilanciamento delle professionalità, a volte, dubbio» (Insegnante di educazione fisica, 24 anni di servizio).

Attraverso l'analisi di queste tematiche ricorrenti, che emergono dalla lettura analitica dei dati, è stata elaborata una codifica teorica, nominata *percezione/manifestazione di disorientamento*, che intende esprimere quella condizione evolutiva che contraddistingue i partecipanti, i quali mostrano uno stato di incertezza, di perdita di orientamento, di senso della direzione, in merito alle te-

matiche di ruolo del docente, del limite entro il quale operare, della gestione della classe e della relazione con la famiglia, e del rapporto tra etica e disabilità.

6.2. *Processo di tendenza, orientamento e ispirazione*

In antitesi alla condizione di incertezza espressa dai partecipanti, emerge con forza come le *progettualità* erogate dall'istituzione scolastica ed elaborate attraverso una riflessione costante e auspicabilmente comunitaria da parte dei docenti rappresentino un modello di *esemplarità*, essenziale non solo per i destinatari dei progetti stessi, gli studenti, ma anche per gli insegnanti:

«Mi è capitato di riflettere sull'esemplarità di questi progetti, presenti in questa scuola. [...] Nella mia esperienza di supplente ho incontrato anche realtà completamente diverse, dove non c'era nulla di già stabilito, [...] ed effettivamente la scuola era vissuta, sia dal docente, che dall'alunno, in un modo più istintivo [...]. Ci si trovava a dover, così, risolvere anche delle situazioni non facili, senza avere una sponda a cui far riferimento» (Insegnante di lettere, 7 anni di servizio).

Infatti, è ricorrente la narrazione di progetti educativo-didattico-formativi implementati negli istituti scolastici dei partecipanti; ne riportiamo di seguito alcuni di esempio:

- *Tecnica del buon conflitto*;
- *Consiglio di cooperazione*;
- *Teatro dell'oppresso*;
- *Progetto cyberbullismo*;

- *Amore e volontariato*;
- *Creazione di un decalogo*;
- *Cittadinanza e creatività*.

Per esempio, tra essi, due progetti (*Progetto cyberbullismo* e *Cittadinanza e creatività*) sono progetti educativo-didattico-formativi attuati a livello di istituto scolastico, con l'obiettivo di coinvolgere tutte le classi componenti la scuola. Il *Progetto cyberbullismo*, in atto da tre anni, coinvolge la polizia postale ed esperti informatici; *Cittadinanza e creatività*, invece, in attuazione da dieci anni, prevede un percorso che, coinvolgendo la comunità intera, ha inizio nella scuola dell'infanzia e prosegue con la scuola primaria e secondaria di primo grado, con l'obiettivo di approfondire tematiche afferenti alle legalità, alla solidarietà, alla memoria e alla conoscenza delle istituzioni:

«Avere la presenza di una comunità intera che collabora con l'Istituto Comprensivo, ci permette di essere più attivi» (Insegnante di lettere, 20 anni di servizio).

I restanti cinque progetti, qui presi in considerazione, (*Tecnica del buon conflitto*, *Consiglio di cooperazione*, *Teatro dell'oppresso*, *Amore e volontariato*, *Creazione di un decalogo*) sono, invece, progetti educativo-didattico-formativi implementati a livello di classe, su ideazione del singolo docente, nei quali, in alcuni casi, vi è stata la collaborazione di altri docenti (2 su 5, *Tecnica del buon conflitto* e *Teatro dell'oppresso*), come docenti di sostegno, di lettere o di religione; essi nascono con l'intento di elaborare una risposta strutturata

a esigenze momentanee ma che, in seguito, si è ritenuto utile riproporre e consolidare. Per esempio, la *Tecnica del buon conflitto*, nasce con lo scopo di sperimentare:

«Questo metodo del litigar bene, [...]. Cioè vivere il conflitto come un'opportunità e non come qualcosa da redarguire o da far cessare. [...] Saper ascoltare, saper dare la parola all'altro, saper confrontarsi, il non giudicare, il non cercare un colpevole [...]» (Insegnante di religione, 31 anni di servizio).

Mentre, il *Consiglio di cooperazione* consiste in:

«Una specie di *circle time*, nel quale la classe ragiona su se stessa, riflette in maniera teorica e anche verbale sull'essere come gruppo, sulle dinamiche comportamentali e aiuta anche a creare delle regole; [è una sorta di] meta-cognizione» (Insegnante di lettere, 24 anni di servizio).

Emerge, inoltre, come lo stesso *comportamento* rappresenti per i partecipanti una strategia di educazione, connesso all'*esemplarità* offerta dalle figure di riferimento; con esso, infatti, si intende il comportamento da assumere e seguire, o che sarebbe bene assumere e seguire, nella (rel)azione didattica quotidiana:

«Mi viene da collegare comportamento anche come strategia di educazione, nel senso che c'è tutto il discorso dell'*esemplarità* delle figure di riferimento. [...] Faccio un esempio molto semplice: se un insegnante chiede la puntualità e arriva si-

stematicamente in ritardo, non educerà mai alla puntualità [...]. C'è un problema morale [...]: la comunicazione avviene, soprattutto, attraverso il comportamento più che attraverso le parole, quindi siamo qui per parlare dell'esplicitazione, però l'esplicitazione passa, probabilmente e principalmente, anche attraverso un certo tipo di prassi» (Insegnante di lettere, 24 anni di servizio).

Infine, viene messo in luce come le scelte da compiere in merito al comportamento siano orientate da specifiche virtù, come la *coerenza*, il *rispetto da parte del docente nei confronti dell'alunno*, l'*ascolto*, la creazione di una *comunità* di intenti e di pratiche, le *contaminazioni*, il *confronto*.

La codifica teorica, che fa seguito all'analisi degli estratti appena citati, fa riferimento a un *processo di tendenza, orientamento e ispirazione*, inteso come un complesso di pensieri e prassi che attraverso l'esemplarità offerta dalla progettazione educativo-didattico-formativa e dal comportamento, rappresenta, per gli insegnanti, la traccia di un percorso e il modello di indirizzo nell'ambito di attività intellettuali e pratiche. Progettazioni e comportamenti, come sopra intesi, costituiscono per gli insegnanti una «*sponda a cui fare riferimento*», come qualcuno ha detto, e che, nella *percezione/manifestazione di disorientamento*, divengono importanti elementi orientativi di azione.

6.3. Percezione/manifestazione di disorientamento e processo di tendenza, orientamento, e ispirazione: una nuova sintesi

Rispetto ai dilemmi morali relativi all'intervento didattico-educativo, che i partecipanti si trovano ad affrontare nella quotidianità, emerge come i temi maggiormente ricorrenti si focalizzano principalmente su due componenti: il ruolo dell'insegnante e la sua dimensione di competenza, e le scelte metodologico-didattiche che gli insegnanti sono chiamati a compiere. Rispetto al ruolo del docente e la sua sfera di competenza, emerge come, più volte, i docenti si siano interrogati in merito a quale sia la loro dimensione di azione e quali siano le competenze che spettano al ruolo dell'insegnante. Nello specifico:

«La comunità dei docenti si deve chiedere se intervenire su questioni che tradizionalmente erano considerate di pertinenza delle famiglie» (Insegnante di lettere, 24 anni di servizio).

«Dilemma morale che [...] in questi decenni [...] è stato affrontato e che ho sentito spesso da tanti colleghi, {è} dire: "Sì, però io non sono un assistente sociale; sì, però io non sono una psicologa". Allora, è vero che noi non siamo gli assistenti sociali, è vero che noi non siamo gli psicologi, però è anche vero che noi troviamo davanti non un contenitore da riempire, ma troviamo davanti, un ragazzo, dei ragazzi, che hanno delle esperienze e questo, secondo me, è fondamentale che ogni insegnante tenga presente. Quindi, più che dilemma [cioè] probabilmente è quello che noi dob-

biamo [proprio] toglierci questo dilem...» (Insegnante di religione, 31 anni di servizio).

«I ragazzi ogni anno aumentano, le richieste aumentano tantissimo, spesso partono direttamente da loro e anche dai genitori; i genitori hanno bisogno sempre di feedback, feedback da parte nostra, che comunque noi siamo terapeuti, nel senso che alla fine diamo [si] delle indicazioni» (Insegnante di lettere, 7 anni di servizio).

«La complessità che io, ogni anno che passa nel mio insegnamento, avverto sempre di più del nostro ruolo, [...] perché veniamo proprio chiamati in causa dai genitori stessi. [...] Per cui anche ciò che accade al di fuori della scuola, che non è strettamente pertinente al nostro ruolo di docente poi ci ritorna, in qualche modo. [...] Questo aspetto di impegno morale, proprio, che ci viene richiesto, perché [...] ci siamo dette tra noi, a volte: “No, cosa c’entriamo noi se si sono detti queste cose al di fuori della scuola?”, però in realtà tutto ciò che ha una ricaduta sul nostro lavoro in classe, sui rapporti coi ragazzi è fondamentale, quindi ci ritorna» (Insegnante di lettere, 12 anni di servizio).

Circa le scelte metodologico-didattiche, i partecipanti si sono interrogati sui dilemmi morali che sono chiamati ad affrontare nella dimensione quotidiana, e nello specifico emergono dilemmi in merito alla *valutazione*, alla scelta delle *attività* da proporre, alla modificazione dell'*approccio didattico* rispetto alla *fragilità* del destinatario, al tema della *tecnologia*.

Da tale analisi del contenuto emerge come la distinzione tra la *percezione/manifestazione di disorientamento*, che testimoniava smar-

rimento da parte dei partecipanti rispetto alla dimensione morale, e il *processo di tendenza, orientamento e ispirazione*, che, nella progettualità e nell'esemplarità del comportamento, rappresentava, per gli insegnanti, una “sponda” alla quale fare riferimento, non è così netta. Infatti, alle etichette sopracitate è stata attribuita una categorizzazione teorica maggiormente ibrida, che prevede l'incontro tra la *percezione/manifestazione di disorientamento* e il *processo di tendenza, orientamento e ispirazione* in una nuova sintesi, a testimonianza della riflessione continua e della ricerca di prassi adeguate da implementare da parte del corpo docente.

6.4. *Habitus individuale e habitus collettivo*

Emergono, infine, alcuni elementi ricorrenti, come il *rispetto*, l'*impegno*, la *lealtà* e la *responsabilità*, e ancora, l'*inclusività*, il *dialogo*, la *non violenza*, l'*uguaglianza*, i *diritti* e i *doveri*, che, contemporaneamente, appartengono a una dimensione individuale e collettiva:

«Visto che la scuola, di fatto, è una realtà collettiva e sociale, viene continuamente messo alla prova il rispetto, per le cose degli altri, per gli altri, per le diverse figure che vi operano, oltre che per se stessi» (Insegnante di lettere, 24 anni di servizio).

Per tali ragioni, sono state elaborate due ultime categorizzazioni teoriche, che fanno riferimento all'*habitus*, inteso come *habitus* individuale, relativo al ruolo dell'insegnante, e *habitus* collettivo, relativo all'identità dell'in-

segnante rispetto alla comunità scolastica. L'*habitus* individuale rappresenta lo strumento attraverso il quale diffondere una prassi comportamentale che, per il suo carattere virtuoso, diviene *ethos* intrinseco e motivo di azione; a tal proposito, le seguenti parole risultano essere esemplificative:

«Se un insegnante chiede una certa partecipazione, una certa motivazione, e il suo comportamento non è coerente con quello che chiede, non otterrà dei risultati» (Insegnante di lettere, 24 anni di servizio).

L'*habitus* collettivo rappresenta l'evoluzione di quella condizione individuale, che si realizza propriamente nella comunità. Attraverso la *progettualità*, la comunità scolastica si fa propagatrice di saper essere e saper fare che divengono non solo elementi qualificanti, ma anche lo snodo attraverso il quale l'*habitus* individuale costruisce un *ethos* collettivo e democratico:

«Saper ascoltare, saper dare la parola all'altro, saper confrontarsi, il non giudicare, il non cercare un colpevole. [...] La strategia che utilizziamo è quella del confronto, del saper ascoltarsi, del cercare di vedere più, vari punti di vista» (Insegnante di religione, 31 anni di servizio).

«Come utilizzare una chat di classe che se deve esistere, deve includere tutti, che deve avere certe regole, no catene, no immagini particolari che venivano mandate, no parolacce» (Insegnante di lettere, 12 anni di servizio).

7. Oltre la fase esplorativa: prime conclusioni e riflessioni sul prosieguo della ricerca

La strategia di ricerca esplorativa ad architettura sequenziale che, come già argomentato, si compone di due differenti fasi - la prima, propedeutica, maggiormente esplorativa, la seconda di carattere confermativo - interrogandosi sui dilemmi morali dei docenti in servizio nella scuola secondaria di primo grado, si pone l'obiettivo di esplorare l'interpretazione soggettiva dell'educazione morale da parte degli insegnanti e di conoscere e comprendere vissuti ed esperienze che i docenti percepiscono come connesse al tema di ricerca. Tale impianto ha permesso di rilevare, durante la fase iniziale - seppur il risultato si connota per essere provvisorio - l'esperienza che i partecipanti hanno in relazione al fenomeno indagato e, nello specifico, di cogliere la rappresentazione soggettiva dell'Educazione Morale o delle esperienze che vengono considerate morali dagli insegnanti.

I risultati presentati, riferibili esclusivamente alla fase esplorativa della ricerca, testimoniano come i partecipanti manifestino la percezione di disorientamento, che genera una comune percezione di improvvisazione in merito alle ricorrenti questioni morali, accentuata dalla percezione di interventi educativi disomogenei relativamente al corpo docente. Seppur esplicitamente delineata, tale condizione non si caratterizza per essere cristallizzata, poiché emerge come ad essa si

contrapponga un processo di orientamento e ispirazione che spinge i partecipanti ad appropriarsi di una serie di pensieri e prassi, che trovano nelle progettualità educativo-didattico-formative, nell'esemplarità del comportamento e nelle scelte compiute in nome di specifiche virtù, un modello di indirizzo, una «sponda a cui fare riferimento» nell'ambito di attività intellettuali e pratiche. In tale evoluzione, si assiste all'incontro tra la percezione di disorientamento e il processo di orientamento che genera una nuova sintesi: se, infatti, è vero che in merito ai dilemmi morali, gli insegnanti esplicitano disorientamento, è altrettanto vero che essi si fanno testimoni di costanti riflessioni, di un continuo interrogarsi e di scelte relativamente al ruolo da ricoprire e alle prassi da implementare, dimostrando una consapevolezza, a tratti timida, relativa a ciò che la situazione richiede loro. I risultati presentati rilevano come, in tali circostanze, l'*habitus* individuale, come mezzo di diffusione di prassi comportamentali, calato nel contesto comunitario, dimostri di evolversi in *habitus* collettivo: la comunità scolastica, per mezzo di progettualità condivise, si fa propagatrice di saper essere e saper fare, che costruiscono e costituiscono l'*ethos* collettivo e democratico.

Nel contributo del presente lavoro sono state, dunque, presentate alcune riflessioni metodologiche in riferimento alla possibilità di indagare la *rappresentazione dell'educazione morale* da parte degli insegnanti, internamente a una ricerca esplorativa condotta tramite *focus group*. Le prime interpretazioni dei risultati, proprio per la loro natura circoscritta e non generalizzabile, non possono che es-

sere un primo passo verso una ricerca di più ampia portata. Volgendo lo sguardo verso il futuro, si cercherà di comprendere in quale misura risulti possibile andare oltre la fase esplorativa prevista dal modello *mixed methods* adottato, per giungere, invece, a una possibile operazionalizzazione del fattore *competenza degli insegnanti in merito all'educazione morale*, interrogandosi, contestualmente, con le tecniche di rilevazione più adeguate a rilevare tale costrutto. Se sul fattore *competenza* esiste una consolidata letteratura sulle dimensioni da prendere in esame ai fini della rilevazione empirica (Le Boterf, 2000; Trinchero, 2006), la qualificazione di *morale* amplia ulteriormente la multidimensionalità della rilevazione. Gallino (2004, pp. 433-434) definì la morale come complesso o «*sistema di valori e di norme che entro una data collettività definiscono, come parte fondamentale della sua cultura o subcultura, modelli di azione e di condotta*», più appropriati, corretti, «*giusti*» in situazioni reputate di *rilevanza cruciale*. Dalla morale derivano poi i codici morali: *particolari combinazioni di valori e di norme applicantisi ai vari tipi e momenti dell'azione sociale*. Gli studi sociologici in materia ben evidenziano come i codici morali non siano definiti all'interno di una stessa società. Anche le bande criminali, per assurdo, possiedono un loro particolare codice morale e una particolare definizione di «*devianza*» da tale codice (Clinard, 1974, p. 10). Pertanto, il docente che voglia cimentarsi con un progetto di educazione morale a scuola non può esimersi dal conoscere, almeno a somme linee, le culture e subculture che compongono il gruppo classe. Ulteriormente, un progetto di

6. Gallino definisce i modelli di condotta come «*sequenze finalizzate di azioni*» (Gallino, 2004, p. 433).

educazione morale a scuola dovrebbe essere volto non già a veicolare *una morale*, quanto piuttosto a costruire la competenza etica, intesa come la capacità di agire eticamente all'interno di un gruppo sociale, verosimilmente eterogeneo dal punto di vista morale. Dunque, il docente dovrebbe accompagnare i suoi allievi in un percorso educativo che li conduca a prendere coscienza della situazione, chiarificare i valori in conflitto, prendere una decisione etica per la risoluzione razionale del conflitto stesso, instaurando un dialogo affettivo con le persone coinvolte (Legault 2004; Damiano, 2007).

Quali sono, dunque, le competenze che il docente già possiede e che potrebbe mettere in gioco in tale percorso? E quali sono, invece, le risorse ancora da sviluppare affinché sia in grado di gestire un percorso di Educazione Morale in classe? Per rilevare le competenze già in essere, attraverso un innalzamento del grado di strutturazione di strumenti e ipotesi - come la ricerca esplorativa ad architettura sequenziale prevede - è stata ipotizzata come tecnica di rilevazione quella delle *Storie* (Marradi, 2005), definite da

Marradi stesso un «*nuovo metodo per indagare i valori*», o meglio - come viene descritto nel corso dell'opera omonima - un metodo per indagare le *dimensioni valoriali*, dove il termine dimensione suggerisce l'idea di polarità e la possibilità di rilevare le diverse posizioni che i soggetti possono ricoprire dentro un determinato *continuum* valoriale. Le *storie* si costituiscono come un episodio costruito e pensato in modo da stimolare una reazione «*etica*» da parte dell'intervistato, inducendolo a prendere una posizione sull'argomento e rilevare le sue opzioni di valore in modo completo e meno sorvegliato di quanto di solito faccia se interrogato attraverso una domanda diretta (Marradi, 2005, p. 29). La rilevazione tramite le *storie* è stata progettata internamente a un dispositivo auto-compilativo, che alterna sezioni strutturate a sezioni semi-strutturate; tale flessibilità ha la volontà di lasciare al rispondente ampia libertà di risposta, permettendo, pertanto, sia il controllo del sistema categoriale emerso con la fase esplorativa, sia di aprirsi a nuove categorie che dovessero emergere.

Finanziamenti

Il presente contributo è frutto di una riflessione e di un lavoro di ricerca congiunto tra le autrici, nell'ambito dell'Unità di ricerca dell'Università di Parma, all'interno di una più ampia riflessione con i ricercatori partecipanti alla ricerca PRIN2017 - Programmi di Ricerca Scientifica di Rilevante Interesse Nazionale - Curriculum for Moral Education (CME) e sintetizza la prima fase del progetto di ricerca, finanziato dal MIUR.

Bibliografia

- Alivernini, F., Lucidi, F., & Pedon, A.** (2008). *L'analisi qualitativa del contenuto in Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Baldry, A. C.** (2005). *Focus group in azione*. Roma: Carocci.
- Clinard, M. B., & Meier, R. F.** (2015). *Sociology of deviant behaviour*. Boston: Cengage Learning.
- Corrao, S.** (2010). *Il Focus Group*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E.** (2007). *L'insegnante etico*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Dewey, J.** (1897). My Pedagogic Creed. In J. Dewey, *The Early Works* (vol. 5, pp. 84-95). Chicago: Southren Illinois University Press.
- Dewey, J.** (1899). *The Schools and Society*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Dewey, J.** (1908). *Ethics*. New York: MW 5.
- Dewey, J.** (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: Macmillan.
- Ferrari, M.** (2017). Filosofia, educazione ed etica democratica in John Dewey: un percorso. *COIS Rivista*. Recuperato da: <http://www.coisrivista.it/index.php/filosofia-educazione-ed-etica-democratica-in-john-dewey/>
- Gallino, L.** (2004). *Dizionario di sociologia*. Torino: Utet.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L.** (2009). *La scoperta della "Grounded Theory". Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando.
- Kohlberg, L.** (1984). *Essays on moral development* (vol. 2): *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L.** (1985). Resolving moral conflicts within the just community. In C. Harding (eds.), *Moral dilemmas* (pp. 71-98). Chicago, Ill.: Precedent Publishing.
- Le Boterf, G.** (2000). *Construire les competences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'Organisation.
- Legault, J.-P.** (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont: Logiques.
- Marradi, A.** (1993). *L'analisi monovariata*. Milano: Franco Angeli
- Marradi, A.** (2005). *Raccontar storie*. Roma: Carocci
- Merton, R. K.** (1987). The focused interview and focus groups. *Public Opinion Quarterly*, 51(4), pp. 550-566.
- Morgan, D. L.** (1993). *Successful focus groups*. London: Sage Publications.
- Mortari, L., & Ghirotto, L.** (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Oser, F. K., Althof, W. & Higgins-D'Alessandro, A.** (2008). The Just Community approach to moral education: system change or individual change?. *Journal of Moral Education*, 37(3), pp. 395-415.
- Ponce, O. A., & Pagan-Maldonado, N.** (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), pp. 111-135.
- Robasto, D.** (2014). Schede di approfondimento sugli strumenti a supporto dei metodi quantitativo-sperimentali, qualitativo-ermeneutici e misti nella valutazione educativa e nella ricerca valutativa. In L. Galliani (eds.), *L'agire Valutativo* (approfondimento online del Cap. 12). Roma: Pensa Multimedia.
- Stutel, J.** (1997). The virtue approach to moral education. Some conceptual clarifications. *Journal of Philosophy of Education*, 31(3), pp. 395-407.
- Stutel, J. W.** (1991). Discipline, internalization and freedom: a conceptual analysis. In B. Spiecker & R.
-

Straughan (eds.), *Freedom and Indoctrination in Education* (pp. 58-69). London: Cassell.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.

Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.

Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Firenze: Mondadori Università.

Valbusa, F., Ubbiali, M., & Silva, R. (2018). Il bene nel pensiero dei bambini. Una ricerca educativa nella scuola dell'infanzia e primaria. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 22 (50), pp. 47-66.